



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA NÚBIA DE ARAÚJO**

**FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO  
BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2017**

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO  
BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araújo, Maria Núbia de .

Fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente [recurso eletrônico] / Maria Núbia de Araújo. - 2017.

1 CD-ROM: 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 164 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Frederico Jorge Ferreira Costa.

1. Educação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Diretrizes Curriculares. 4. Formação docente. I. Título.

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO  
BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

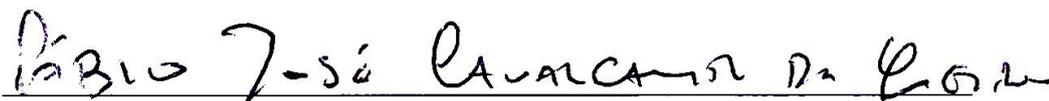
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de maio de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz  
Universidade Regional do Cariri – URCA



Profª. Dra. Raquel Dias Araújo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos trabalhadores, os explorados e os oprimidos.

Ao meu amor e companheiro Glauber de Oliveira, pela sinceridade e pelo ideal compartilhado de transformação desta sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Glauber Oliveira, pelo amor, pela confiança, pelo respeito e pelo incentivo dedicado durante todos esses anos, pelo apoio pessoal e profissional.

A minha família – José Gilson, meu pai; meus irmãos, Francisco, Bendita, Sebastião; meu sogro, José Ribamar – por entenderem minhas ausências nesse período. Diante das dificuldades, incentivaram o cultivo à humildade, o que fez com que eu compreendesse minhas origens e me posicionasse em defesa dos “de baixo”, dos trabalhadores, dos explorados e dos oprimidos.

Ao meu orientador, professor Frederico Costa (Fred), pelos momentos de estudos, de reflexão e de militância no *Grupo de Estudos Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana-GPOSSHE*. Por ensinar um marxismo aberto e autocrítico. Por mostrar que a compreensão da realidade não deve se limitar a uma teoria ou a determinado grupo. Pelas leituras compartilhadas que foram indispensáveis para a minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa. Pela gentileza, pelo incentivo e o encorajamento diante das dificuldades da vida.

À professora Raquel Dias Araújo, pelas contribuições fundamentais na banca, pelas leituras compartilhadas, essenciais a minha formação, pelo exemplo no cotidiano das lutas, pela amizade e confiança, por me acolher no estágio docência, na disciplina *Política e planejamento educacional I*, na graduação em Pedagogia da UECE e no *Grupo de Estudos Marxismo e Educação*.

Ao professor Fábio Queiroz, pelas contribuições contundentes na banca, pela atenção e gentileza de sempre, pelo exemplo de ser humano e de intelectual, com o qual tive a oportunidade de conviver no processo de mestrado, no *Grupo de Estudos Introdução ao Marxismo* e durante a disciplina - *Capital e Educação: a violência estrutural do capitalismo e (de) formação humana* realizada na Universidade Federal do Ceará.

Ao *Instituto de Pesquisas e Estudos do Movimento Operário-IMO*, a todos os professores e aos colegas pesquisadores da UECE e da UFC vinculados a esse, pelas contribuições contundentes na análise do real e na proposição da superação e sociabilidade.

Ao Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), representados pela Executiva Nacional de Pedagogia (ExNEPe), Executiva Cearense de Pedagogia (ExCEPe), aos Centros Acadêmicos Lauro de Oliveira Lima – CEAP, Pedagogia UECE (*Da luta não me retiro; A*

*luta de um é a luta de todos*) e o Centro Acadêmico Paulo Freire – Pedagogia UFC (*Pedagogia pela base*) por todos os momentos de formação e de lutas em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao professor Rômulo Soares pelo incentivo, pelo carinho e pela amizade de sempre, pela oportunidade de reflexão crítica e pelos momentos de alegria compartilhada no grupo de pesquisa: *Práxis, Educação e Emancipação Humana* (2012-2014) e por alargar meus horizontes no Grupo *Somos Todos Artistas: Filhos de Makarenko* (2017).

À professora Lucíola Maia, pela convivência e pelo exemplo compartilhado no grupo *Práxis, Educação e Emancipação Humana*.

Às professoras Clarice Zientarski e Joeline Rodrigues, a todos que compuseram *Ação Escola da Terra no Ceará* (2014-2016), pela oportunidade de conviver, de contribuir na formação dos professores do campo numa proposta pedagógica visando uma sociedade emancipada, dentro dos limites da educação formal.

À professora Natália Ayres, pelo incentivo, pelos momentos de reflexão e de debate no *Grupo de Estudos Marxismo e Educação* e pelas contribuições na área profissional e pessoal.

À Ana Lima (Aninha), pelos debates, incentivos e desabafos e também por compartilhar as angústias e ansiedades. Nossa convivência e as trocas tornaram esta caminhada mais leve e mais confiante. E ainda por acreditar na essência do trabalho dos professores e dos trabalhadores em geral, como modo de transformação dessa realidade.

À Erivânia Braga (Eri), por compartilhar os ideais de uma sociedade emancipada, pelo carinho e pela humanidade e pelo exemplo, por ler meus textos e me ouvir e incentivar nos momentos difíceis.

À Socorro Costa, que foi um presente do mestrado, sempre atenciosa e delicad trato com as pessoas. Compartilhamos o bom humor o que tornou nosso percurso m árido. Com uma paciência passou-me confiança, carinho e solidariedade.

À Cristiane Abreu (Cris), pelo reencontro por meio do qual dividimos desde o processo seletivo o entusiasmo. Obrigada por dividir a luta pelo socialismo e por compreender que não é possível sem a emancipação das mulheres, por todos os momentos de convivência, das cervejas e da alegria compartilhada, superamos muitos conflitos e aflições, seja de ordem objetiva da pesquisa, seja de ordem subjetiva das relações sociais.

A Stephanie Barros, pela dedicação, pela atenção e pelo entusiasmo com as nossas conquistas. Obrigada pelos trabalhos juntos e pelo apoio em momentos difíceis durante o mestrado.

Aos amigos de caminhada desde a graduação em Pedagogia, por compartilhar a vontade de mudança do mundo e, sobretudo, de nossas vidas, individual e coletivamente. Em especial, à Vera Cristina (Verinha), à Leidiane Costa (Leide), à Iziane Silvestre (Izi) e à Renata Róseo (Renatinha) com quem compartilhamos estudos e sonhos. Celebramos a vida e a luta cotidiana por uma sociedade emancipada que não se gesta sem respeito e sem compreensão mútua.

Aos colegas de turma do mestrado, à Talyta Leandro e à Adelaide Costa, pela convivência, pelos debates sobre a realidade da educação, da política do nosso país e pelos momentos festivos de descontração e de amizade.

Ao amigo Thiago Segato, por todos os incentivos, pela amizade e pelos consertos dos computadores.

À Carmelita Mateus, que me acompanha desde a graduação, pela amizade, pelo incentivo e pelos momentos de partilha, risos e de descontração.

Ao Marcondes Pereira, por todas as conversas, em defesa de uma coerência teórica e prática, debates entre críticas e autocrítica e por leituras de obra e do mundo.

Ao Jarles Lopes, pela correção deste trabalho, pela amizade, pelos incentivos e pelo carinho compartilhado.

Ao Antonio Filho, por toda ajuda na área profissional, pelo carinho e pela atenção de sempre.

Às amigas Joseane Damasceno e Ana Regina, pela amizade que ultrapassa o tempo e as fronteiras da universidade. Dividimos alegrias e compartilhamos o mais belo da vida: a humanidade.

À amiga e vizinha Viviane Cunha, que me acompanha desde a graduação, recebendo os meus livros na minha ausência e sempre me incentivou nos estudos e no trabalho.

A minha amiga Cícera Andrade, por se tornar um exemplo de ser humano e de profissional.

À Karla Costa, Perla Almeida e Rafaela Teixeira pela amizade, pelos incentivos e pelos estudos compartilhados antes do mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE), pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

Aos funcionários do PPGE, em especial à Jonelma Marinho, à Rosângela, ao Sr. Cirilo e ao Sr. Sebastião, pela gentileza, pela competência e pela atenção de sempre, durante todo o processo nos auxiliaram nos encaminhamentos formais.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida.

Sou grata a todos (as)!

*“Uma pessoa, para se desenganar, precisa de  
tocar com a mão nas aparências”.*

*(Cervantes)*

*“Não basta ter belos sonhos para realizá-los.  
É preciso sonhar, mas com a condição de crer  
em nosso sonho; de examinar com atenção a  
vida real; de confrontar nossa observação  
com nosso sonho, de realizar,  
escrupulosamente, nossa fantasia. Não é o  
desafio com que nos deparamos que determina  
quem somos e o que estamos nos tornando,  
mas a maneira com que respondemos ao  
desafio. E, enquanto acreditamos em nosso  
sonho, nada é por acaso”.*

*(Vladimir Ilitch Lenin)*

## RESUMO

A pesquisa, realizada na forma de dissertação, insere-se na Linha de Pesquisa *Marxismo e Formação do Educador* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e no Grupo de Pesquisas *Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana-GPOSSHE* do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da UECE. A questão central perseguida neste estudo é a compreensão dos fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e suas implicações para a formação docente, perscrutando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, seu processo de elaboração e o movimento em confronto com os determinantes históricos. Com essa finalidade, procedeu-se ao levantamento, análise e interpretação de fontes primárias e secundárias sobre a temática. O trabalho assume como referencial teórico-metodológico a abordagem ontológica do ser social desenvolvida por Marx e recuperada por Lukács. O exame do complexo da educação se deu no seio das contradições capitalistas, isto é, da relação entre o trabalho explorado e a propriedade privada. A verificação das reformas educacionais nos leva ao entendimento de que essas seguem orientações dos organismos internacionais e atendem às exigências de reprodução do capital. O texto se encontra organizado em três capítulos. O primeiro apresenta a perspectiva de análise ao abordar a relação entre história e essência humana em Marx e a superação da dicotomia entre sujeito e objeto. O segundo capítulo discorre sobre a práxis, a formação e a educação humana. Trata-se de uma abordagem sobre os elementos teóricos e filosóficos desses complexos e sua relação com a pedagogia. E o terceiro capítulo condensa o resultado da pesquisa, a partir da investigação dos documentos elucida as implicações para a formação inicial e continuada de professores, realizadas a partir de 1990. Analisa-se excertos pontuais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n.º 1/06 (BRASIL, 2006b), do documento Professores do Brasil: impasses e desafios (2009) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015). As diretrizes para o curso de Pedagogia se organizam em torno de três conceitos: docência, gestão e conhecimento. A docência ocupa posição central, configurando-se como a base dessa formação e apresenta determinações histórico-pedagógicas de uma nova concepção de pedagogo. O perfil de pedagogo expressa uma concepção de docência ampliada e corresponde aos requisitos da sociedade capitalista ao se fundamentar nos princípios de adaptabilidade, polivalência e flexibilidade. Por fim, a investigação evidenciou a responsabilização dos professores pelo seu processo de formação, o aumento do número de cursos de pedagogia na rede privada, após a implantação das diretrizes, sobretudo, na modalidade à distância e a indicação de que a formação docente deve se realizar, preferencialmente, à distância.

**Palavras-chave:** Educação. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Formação docente

## RESUMEN

La investigación, realizada en la forma de disertación, se inserta en la Línea de Investigación Marxismo y Formación del Educador del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal del Ceará y en el Grupo de Investigaciones Ontología del Ser Social, Historia, Educación y Emancipación Humana-GPOSSHE del Instituto de Estudios e Investigaciones del Movimiento Obrero de UECE. La cuestión central perseguida en este estudio es la comprensión de los fundamentos históricos y filosóficos del curso de Pedagogía en Brasil y sus implicaciones para la formación docente, escrutando las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de graduación en Pedagogía, su proceso de elaboración y el movimiento en confrontación con los determinantes históricos. Con ese fin, se procedió al levantamiento, análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias sobre la temática. El trabajo asume como referencial teórico-metodológico el abordaje ontológico del ser social desarrollado por Marx y recuperado por Lukács. El examen del complejo de la educación se dio en el seno de las contradicciones capitalistas, es decir, de la relación entre el trabajo explotado y la propiedad privada. La verificación de las reformas educativas nos lleva al entendimiento de que estas siguen orientaciones de los organismos internacionales y atienden a las exigencias de reproducción del capital. El texto se organiza en tres capítulos. El primero presenta la perspectiva de análisis al abordar la relación entre historia y esencia humana en Marx y la superación de la dicotomía entre sujeto y objeto. El segundo capítulo discurre sobre la praxis, la formación y la educación humana, se trata de un enfoque sobre los elementos teóricos y filosóficos de estos complejos y su relación con la pedagogía. Y el tercer capítulo condensa el resultado de la investigación, a partir de la investigación de los documentos elucida las implicaciones para la formación inicial y continuada de profesores, realizadas a partir de 1990. Se analizan extractos puntuales de las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía - Resolución CNE / CP nº 1/06 (BRASIL, 2006b), del documento Profesores de Brasil: impases y desafíos (2009) y de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior y la formación continuada (BRASIL, 2015). Las directrices para el curso de Pedagogía se organizan en torno a tres conceptos: docencia, gestión y conocimiento. La docencia ocupa una posición central, se configura como la base de esa formación y presenta determinaciones histórico-pedagógicas de una nueva concepción de pedagogo. El perfil de pedagogo expresa una concepción de docencia ampliada y corresponde a los requisitos de la sociedad capitalista al fundamentarse en los principios de adaptabilidad, polivalencia y flexibilidad. Por último, la investigación evidenció la responsabilización de los profesores por su proceso de formación, el aumento del número de cursos de pedagogía en la red privada, después de la implantación de las directrices, sobre todo, en la modalidad a distancia y la indicación de que la formación docente debe realizarse preferentemente a la distancia.

**Palabras-clave:** Educación. Curso de Pedagogía. Directrices Curriculares. Formación docente.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação (antigo Conselho Federal)
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EEEPe	Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia – Ceará
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEPE	Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia
FENERSE	Federação Nacional de Supervisores
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEPe	Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Centros de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEPe	Movimento Estudantil de Pedagogia
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PVR	Parcela Variável de Redistribuição
RAP	Indicador de Relação Aluno-Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCA	Universidade Regional do Cariri
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E ESSÊNCIA HUMANA EM MARX E A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE SUJEITO E OBJETO</b> .....	<b>25</b>
2.1	MATERIALISMO MONISTA COMO PRECURSOR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO .....	27
2.2	ONTOLOGIAS FICTÍCIAS E SUA SEMELHANÇA COM A ECONOMIA POLÍTICA: .....	33
2.3	A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E ESSÊNCIA HUMANA EM MARX E A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE SUJEITO E OBJETO .....	44
<b>3</b>	<b>PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>54</b>
3.1	PRÁXIS E CONHECIMENTO CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	56
3.2	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA .....	65
3.3	ELEMENTOS FILOSÓFICOS E MEDIAÇÕES NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA .....	74
<b>4</b>	<b>APONTAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>85</b>
4.1	ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI .....	87
4.2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS OFICIAIS E ELEMENTOS DA CRÍTICA.....	102
4.3	O CURSO DE PEDAGOGIA NA VISÃO DA UNESCO: ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO – PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS .....	121
4.4	AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO	

	BÁSICA – 2015 E OS DESDOBRAMENTOS PARA O CURSO DE	
	PEDAGOGIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS .....	133
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>
	APÊNDICE A – EVENTOS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE	
	PEDAGOGIA .....	156
	APÊNDICE B – LEGISLAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	
	(GERAL E ESPECÍFICA) .....	157
	APÊNDICE C – ANTECEDENTES DAS DIRETRIZES DE 2015 .....	159
	APÊNDICE D – 36ª REUNIÃO DA SBPC EM 1994 SOBRE A BASE	
	NACIONAL COMUM .....	160
	<b>ANEXO .....</b>	<b>161</b>
	ANEXO A.....	162

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o produto de reflexões, historicamente determinadas, voltadas a compreender criticamente as tendências atuais da sociabilidade capitalista e seus desdobramentos sobre o complexo da educação em geral e, mais especificamente, as influências sobre os fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil.

O trabalho, referenciado no materialismo histórico-dialético, tem como objetivo apreender os fundamentos do curso de Pedagogia para entender seus limites e suas possibilidades. Para tanto, partimos do entendimento de que a educação é um complexo universal com a função de reproduzir esta sociedade. E, ao mesmo tempo, possa ser uma mediação capaz de contribuir no limite das contradições para uma possível superação rumo a uma sociedade sem classes.

A escolha do tema tem sintonia com a nossa trajetória de vida, vinculada à militância política de orientação marxista. Antes de ingressar na universidade participamos do Movimento Secundarista (1997-2002) e do Movimento Feminista, com a experiência na Marcha Mundial de Mulheres – MMM (2009-2011). Quando ingressamos na UECE, durante a graduação, militamos no Movimento Estudantil de Pedagogia<sup>1</sup> – MEPe (2010-2014), cuja participação nesse último se deu em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade à serviço da classe trabalhadora.

Dentre as atividades que contribuíram para minha formação inicial e continuada na graduação, citamos a participação nas atividades realizadas pelo MEPe, a saber: Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia (ENEPe), onde participamos em três dos cinco realizados nos anos de 2010 à 2014; Encontros Estaduais de Estudantes de Pedagogia (EEPE), dos quais participamos em dois como Comissão Organizadora nos três no anos de 2012 à 2014 e das Semanas de Educação/Pedagogia durante o período de 2010 à 2014, momento em que contribuímos na organização de três das cinco realizadas. Dentre os eventos mencionados, os que mais contribuíram no processo de formação e aproximação com o objeto, estão destacados no APÊNDICE A.

Nesses encontros, nas mesas, nos grupos de discussão e de trabalho, discutimos a identidade do pedagogo, o curso de pedagogia e sua função social. Esses debates

---

<sup>1</sup> O Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe) é um espaço de discussões e deliberações acerca de especificidades da educação pública de qualidade e de lutas concretas. Dessa forma, sendo um movimento político de intervenção, combatente e independente, precisa acolher as demandas do povo. Disponível em: [https://ennoepe2016.files.wordpress.com/2015\\_jul.cartilha-nacional-do-movimento-estudantil-de-pedagogia.pdf](https://ennoepe2016.files.wordpress.com/2015_jul.cartilha-nacional-do-movimento-estudantil-de-pedagogia.pdf) acessado em 27/06/2016.

desempenharam um papel relevante em nossa formação. Esse conjunto de atividades, realizadas por estudantes e professores, proporcionaram-nos o contato com o objeto de estudo, através do conhecimento sobre a história do curso pedagogia, sua luta por reconhecimento e o processo de reformulação do curso que culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

As vivências como professora na *Ação Escola da Terra Ceará*, projeto de extensão realizado pelo Ministério da Educação, através da Universidade Federal do Ceará-UFC (2014-2016), contribuíram para a melhor compreensão do objeto desta pesquisa, uma vez que, este trabalho possibilitou o contato direto e o diálogo com os professores da Educação Básica sobre as necessidades de formação inicial e continuada. E, ainda, o trabalho de aplicadora de avaliações externas<sup>2</sup> nas escolas municipais e estaduais do Ceará (2014-2015).

A nossa intenção para este estudo teórico-metodológico se iniciou com a elaboração do trabalho monográfico intitulado: *A fundamentação teórica como imperativo na graduação em pedagogia: da centralidade dos saberes à centralidade do trabalho* (ARAÚJO, 2014), uma análise sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Naquele momento, realizamos um estudo sobre os fundamentos que abrangem o curso, através da análise do documento denominado Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2011). Esse documento – Projeto Pedagógico do Curso – resultou da última reformulação curricular sofrida pelo curso no ano de 2008. Constatamos as perdas envolvendo a diminuição da quantidade das disciplinas de fundamentos, a saber, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação e a mudança de concepções e terminologias presentes nos programas específicos dessas disciplinas.

O trabalho monográfico revelou uma fragilidade de fundamentação teórica na formação do pedagogo, no que se refere à compreensão do complexo da educação, dos pressupostos dos filosóficos e históricos da educação de modo geral, bem como da teoria do ser – ontologia. Tal fragilidade se deu em decorrência da retirada das disciplinas de

---

<sup>2</sup> Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, também denominada “Prova Brasil”: trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 09 mar. 2015.

fundamentos, a saber, a diminuição de três para uma das disciplinas de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação.

Este estudo objetiva dar continuidade ao processo investigativo iniciado na graduação. Nessa perspectiva, a investigação apreenderá o curso de pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente. Identificará os fundamentos e as lacunas de uma possível negação do conhecimento no curso de pedagogia, constituindo-se em sua função desantropomorfizadora<sup>3</sup>.

Nesse sentido, tomamos como referencial teórico-metodológico a ontologia do ser social, a qual estuda os fundamentos, o desenvolvimento e a essência do ser em si. Articula as dimensões físicas, biológicas e sociais do ser, priorizando a relação do sujeito com o objeto no processo de conhecimento, a qual orientou os procedimentos, as técnicas e as referências bibliográficas e documentais que fizeram parte do percurso metodológico da pesquisadora.

A pesquisa aqui apresentada parte dos pressupostos do método dialético e da ciência em Marx, compreendidos como atividade humana consciente, orientados a uma finalidade da práxis social. Assim, pretende-se desenvolver este estudo iniciando com Marx e Lukács, pois no primeiro momento de nossa pesquisa, ainda iniciada na graduação, desenvolvemos os estudos mais detidamente com os intérpretes de tais autores. Nessa direção consideramos que,

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via empírica. (MARX e ENGELS, 2007, p. 86-87).

A pesquisa intitulada: *Fundamentos históricos e filosóficos do curso de pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente* objetiva analisar os pressupostos subjacentes à formação docente do curso de Pedagogia no Brasil para identificar a concepção de educação e de sociedade que se expressa nas suas diretrizes nacionais e delinear as consequências dessas concepções para a formação docente.

Os pressupostos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia não se explicam por si mesmos, por isso foi imprescindível iniciar com uma mediação ao expor as bases mais gerais e essenciais da sociedade, com a análise sobre a superação da dicotomia entre sujeito e

---

<sup>3</sup> Uma compreensão da realidade objetiva que se utiliza de princípios subjetivos é antropomórfica (religião) e a compreensão que procura entender o movimento do real distanciando-se da subjetividade é desantropomórfica (ciência). LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

objeto. Esse percurso nos permitiu articular aos demais elementos do complexo educacional e, por fim, estabelecer as conexões entre os fundamentos da formação docente com a totalidade social.

A análise da formação de professores nos leva a identificar que tipo de educação se desenvolve no seio da sociedade capitalista e quais são implantadas pelo Estado, na forma de política educacional. A investigação sobre os documentos oficiais expressam as determinações reais, as intenções e as concepções, além de suas relações com o mundo do trabalho. Analisar a relação da educação com o trabalho em uma sociedade de classes nos permite reconhecer o papel do Estado e, posteriormente, identificar seu dever e sua função social no capitalismo que não ocorre de forma mecânica e sim articulada com uma série de mediações.

A construção do Estado é histórico-social e o seu surgimento ocorreu no mesmo contexto de surgimento da propriedade privada para organizar os novos princípios que passaram a constituir as relações sociais na época.

O Estado é o órgão responsável pela defesa da propriedade privada, por meio da manipulação da classe oprimida. Esse se utiliza de um conjunto de ideias, uma correlação de forças que abrangem um aparato político, jurídico e administrativo ao organizar a sociedade, com fundamento na ideologia do bem comum. Sobre a origem e a função do Estado, Lenin demonstra que:

[...] o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que também, graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada. (LENIN, 2005, p. 33)

Seu funcionamento no capitalismo está estruturado na divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, a qual opõe os interesses do capital e do trabalho. Decorre disso, o caráter de classe do Estado, que significa dizer que o Estado não é neutro e muito menos as políticas que emanam dele, em particular, a política educacional, como ressalta:

o planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública), visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado. (HORTA, 1985, p. 195).

As políticas educacionais compõem as chamadas políticas sociais, as quais se encontram subordinadas à política econômica na sociedade capitalista, sendo que a última quem determina a primeira. As políticas sociais, ao invés de serem consideradas um investimento e um retorno à população, através da arrecadação de impostos, são questionadas com o discurso de que estas oneram ainda mais os custos<sup>4</sup> para o Estado.

Sobre a reivindicação da educação por investimentos, Saviani assegura que:

A educação participa dessa luta comum, integrando-se, por essa via, a política educacional no conjunto das políticas sociais. Com efeito, a defesa do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para a educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica. (SAVIANI, 1998, p. 127)

Assim, uma tomada de posição em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade constitui uma expressão da luta de classes e mais particularmente, da luta enquanto categoria docente<sup>5</sup> que abrange os professores da Educação Básica e do Ensino superior.

A educação, assimilada aqui como uma práxis social, carece de um *détour*, ou seja, um desvio para compreendê-la como mercadoria no capitalismo contemporâneo, conforme Kosik (1976, p. 13). Partimos da universalidade, quer dizer, da determinação recíproca de que a educação mantém com o complexo do trabalho, passando pela particularidade das políticas sociais até chegar à singularidade do Curso de Pedagogia, quando

---

<sup>4</sup> Sobre os cortes nas políticas, os ministérios da Defesa, dos Transportes e da Educação foram os mais atingidos pelo contingenciamento de R\$ 42,1 bilhões no Orçamento de 2017 anunciado pelos ministros Henrique Meirelles (Fazenda) e Dyogo Oliveira (Planejamento) na última quarta-feira. Juntas, as três pastas somam R\$ 15,1 bilhões da tesourada, ou 36,6% do corte nas despesas discricionárias previstas pelo governo. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04\\_jan.internas\\_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04_jan.internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml). Acesso em 01 jun. 2017.

<sup>5</sup> Nos referimos aqui à categoria profissional de professores. No segundo ano da realização desta pesquisa, as categorias dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior estavam em greve. Os professores da Secretaria Estadual do Ceará – SEDUC reivindicavam reajuste de 12,67%, além da convocação dos professores reclassificados no concurso de 2013, efetivação dos direitos de estabilidade, implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) e ampliação definitiva da carga horária. Não aceitaram reajuste somente na PVR (Parcela Variável de Remuneração). A rede estadual possui 705 escolas do Ensino Médio, com 445 mil alunos e 13.863 professores efetivos nas unidades escolares. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016abr.20/noticiafortaleza,3605925/professores-da-rede-estadual-decretam-greve.shtml>. Acesso em 04 jul 2016.

Sobre a greve dos Professores das Universidades Estaduais do Ceará (UECE, UEVA e URCA), a categoria reivindicava que o Governo do Estado cumprisse os acordos firmados no início de 2015, como nomeação de professores concursados, autorização da obra da Faculdade de Itapipoca e realização de concurso para servidor técnico-administrativo. Além disso, os professores reivindicam reajuste salarial de 12,67%, construção do prédio da Faculdade de Crateús, a implantação dos direitos dos professores (promoções, progressões e incentivo profissional) e revogação do corte de 20% no custeio. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016abr.29/noticiafortaleza,3609164/professores-da-uece-deflagram-greve-apos-assembleia-geral.shtml>, acesso em 04 jul 2016.

pretendemos nos deter como objeto de estudo, para que, somente depois, façamos um retorno às premissas postas inicialmente.

O despreparo dos professores analisado na monografia, sobre a graduação em pedagogia, alicerça-se numa formação aligeirada que se traduz em um conhecimento superficial de teorias pedagógicas e suas abordagens na prática escolar, conforme Araújo (2014). Constatou-se em análise sobre a perda das disciplinas de fundamentos do curso que os professores estão, nos termos de Heidegger, utilizado por Lukács (2010, p. 35), em *derrelição*, isto é, jogado à própria sorte e sem acessar um conhecimento sólido das teorias da ciência, da história, da filosofia e da sociologia que fundamentam as correntes de conhecimento em aspectos epistemológicos e metodológicos. Dessa maneira, não se pretende defender uma visão fatalista da realidade com base no conceito supracitado, mas compreender a possível ausência de fundamentos na formação docente relacionando à alienação, uma vez que, a nosso ver, os professores não se percebem em uma totalidade.

Ao discutir os fundamentos da teoria do conhecimento, sua concepção de ser, de sociedade e de conhecimento no processo histórico para delinear os rebatimentos desse tratamento na formação docente, pretende-se identificar as consequências e as possíveis perdas para o curso de Pedagogia. Por isso, a análise ora apresentada busca entender o objeto em seus aspectos sincrônico e diacrônico, ou melhor, em sua estrutura e função na organização atual iniciando pela gênese e pelo desenvolvimento.

A educação exerce uma função primordial na reprodução da sociedade e pode contribuir contraditoriamente para a superação das ontologias fictícias, desde que o professor assuma uma posição de classe comprometida com a superação do capital.

Por ontologias fictícias ou especulativas, compreendemos, segundo Costa (2009), uma fundamentação filosófica de caráter especulativo e idealista amalgamando características gnosiológicas, próprias do neopositivismo<sup>6</sup>, do irracionalismo pós-moderno,<sup>7</sup> ambos

---

<sup>6</sup> Positivismo lógico é uma posição filosófica geral, também denominada empirismo lógico ou neopositivismo, desenvolvida por membros do Círculo de Viena com base no pensamento empírico tradicional e no desenvolvimento da lógica moderna. O positivismo lógico restringiu o conhecimento à ciência e utilizou o verificacionismo para rejeitar a Metafísica não como falsa, mas como destituída de significado. A importância da ciência levou positivistas lógicos proeminentes a estudar o método científico e explorar a lógica da teoria da confirmação. O positivismo lógico hoje em dia é desconsiderado pela maioria dos filósofos. Mas, as correntes filosóficas desdobradas de Kuhn e Paul Feyerabend geraram graves problematizações de suas idéias. Disponível em: <http://dicionariportugues.org/pt/neopositivismo>. Acesso em 09/06/2017.

<sup>7</sup> O irracionalismo surge ao final do século XIX, consolidando-se no início do século XX como uma corrente de pensamento formulada enquanto resposta contra duas correntes ideológicas: o ideário liberal-burguês, incapaz de sustentar ideologicamente as relações capitalistas, seja pelo avanço da luta dos trabalhadores, seja pela

hiperdimensionam o sujeito mesmo quando buscam negá-lo e do sócio-centrismo<sup>8</sup>, em que o sujeito se torna o pólo regente no processo de conhecimento, ao dissolver a essência das relações sociais, isto é, a mediação primordial do homem com a natureza e das relações entre os seres humanos imprime uma existência autônoma. Por fim, põe a práxis como o núcleo da problemática do marxismo dissociada de sua base concreta, da mediação entre o homem e a natureza.

Essas ontologias fictícias se diferem da perspectiva ontológica de Lukács (2013), na qual o tratamento dado ao *ser-precisamente-assim* prioriza as determinações mais gerais e essenciais do objeto. Ao resgatar a historicidade humana, constituída por seres humanos mutáveis e em movimento, esta pesquisa se propõe a contribuir na luta por uma nova sociedade – a comunista, na qual o padrão cognitivo de conhecimento terá outros elementos.

Do que foi exposto, conduz às seguintes questões que sustentam a problemática da pesquisa: Quais os fundamentos do Curso de Pedagogia no Brasil? Quais os princípios e as orientações das diretrizes para a identidade do curso de Pedagogia? E quais as implicações desses fundamentos e princípios para a formação docente?

Nesse sentido, seguimos a análise materialista histórica-dialética, a qual parte do entendimento de que o trabalho é o fundamento do ser social, configurando-se como a produção dos meios de vida e constitui a base para a construção da concepção de homem, de sociedade e de conhecimento de Marx. Dessa maneira, uma análise da realidade com esse pressuposto é indispensável;

[...] distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o

---

incapacidade de contenção e solução das crises econômicas, e o ideário socialista que se antagonizava a ele de maneira cada vez mais intensa.

O irracionalismo exerce uma influência negativa por escamotear as conquistas obtidas ao que se refere à compreensão do movimento do real. Há um empobrecimento das discussões intelectuais e da maneira como se deve intervir no mundo, num movimento claro de decadência ideológica. (BELLI, S/D).

<sup>8</sup> Sobre o conceito de sócio-centrismo, este está relacionado ao etnocentrismo, uma vez que, um indivíduo etnocêntrico considera as normas e valores da sua própria cultura melhores do que as das outras culturas. Isso pode representar um problema, porque frequentemente dá origem a preconceitos e ideias infundamentadas.

Uma visão etnocêntrica demonstra, por vezes, desconhecimento dos diferentes hábitos culturais, levando ao desrespeito, depreciação e intolerância por quem é diferente, originando em seus casos mais extremos, atitudes preconceituosas, radicais e xenófobas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/etnocentrismo/> Acesso em: 02/06/2017.

observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2013a, p. 90)

Toda fundamentação teórica é um desvio para apreensão da realidade de forma a se aproximar cada vez mais da essência, da coisa-em-si, conforme Kosik (1976). No mesmo sentido, Tonet (2005) afirma que a negação dos fundamentos sensíveis e espirituais e suas consequências na formação de professores pressupõem:

[...] explícita ou implicitamente – uma fundamentação filosófica. [...] uma concepção de mundo, de homem e de história; uma concepção acerca da problemática, da relação teoria e prática, etc. [...], por mais que procure estar articulada com a realidade concreta, sempre terá, por sua própria natureza, um caráter abstrato e sua relação com a realidade será sempre indireta. (TONET, 2005, p. 200)

Desse modo, para apreender os fundamentos do curso de Pedagogia no Brasil, realiza-se no primeiro capítulo uma exposição sobre os fundamentos da pesquisa, iniciando com a categoria essência humana a partir das contribuições de Karl Marx (2010) em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (*Ökonomisch-philosophischen Manuskripte aus dem Jahre*) de 1844 e em *A ideologia alemã* (*Die deutsche Ideologie*) de Karl Marx e Friedrich Engels (2007) de 1845; György Lukács, em suas obras *Para uma ontologia do ser social II* (2013) de 1984 (*Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins: Die gegenwärtige Problemlage*) e *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010) (*Prolegomena zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*) de 1974.

No segundo capítulo, intitulado de *Práxis, formação humana e educação*, a investigação segue o processo de análise da práxis, da educação e do conhecimento. A exposição sobre o complexo da práxis iniciou com as contribuições de Adolfo Sánchez Vázquez, na obra *Filosofia da práxis* (2011), de Karel Kosik no livro *Dialética do concreto* (1976) e Henri Lefebvre no livro *Lógica formal/ Lógica dialética* (1995). Em seguida, empregou-se para a análise do complexo da educação as elaborações de Saviani em sua obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013a), de György Lukács em *Para uma ontologia do ser social II* (2013) e, por fim, na exposição sobre as teorias pedagógicas, recorre-se a Saviani nas obras *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2012a) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013b) e *Escola e Democracia* (2012b), a fim de não cair na relação de identidade entre coisa e ideia, entre o modo de ser e de conhecer, entre ontologia e método identificamos nestes complexos contradições objetivas.

No terceiro capítulo, com o objetivo de aprofundar os fundamentos do curso de Pedagogia no Brasil referente às concepções de educação e conhecimento se tomou as fontes

primárias, ou seja, os documentos oficiais, relatórios e pareceres que antecederam e contribuíram no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, implantadas pela *Resolução CNE/CP 1/2006* (BRASIL, 2006b) do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, a qual reexamina os Pareceres do CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005a) e 3/2006 (BRASIL, 2006a), aprovado em 15/05/2006, e entrou em vigor no dia seguinte do mesmo ano. Investigou-se a formação docente, no que se refere ao curso de pedagogia abordado pelo documento *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI & BARRETO, 2009) para averiguar os elementos da formação docente assente nas reformas curriculares após diretrizes nos programas das disciplinas analisadas pela UNESCO. E finaliza-se esta pesquisa com a uma breve análise sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada expedidas pela *Resolução* n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

## 2 A PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E ESSÊNCIA HUMANA EM MARX E A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE SUJEITO E OBJETO

*Sim, antes de sermos interior, somos exterior.  
 Por isso, somos exterior essencialmente.  
 Dizes, filósofo doente, filósofo enfim, que isto é  
 materialismo.  
 Mas isto como pode ser materialismo, se materialismo é  
 uma filosofia,  
 Se uma filosofia seria, pelo menos sendo minha, uma  
 filosofia minha,  
 E isto nem sequer é meu, nem sequer sou eu?  
 (Fernando Pessoa)*

A análise sobre a essência humana em Marx continua incipiente de pesquisas e socialização dos resultados, de modo que as investigações possam contribuir para a superação das interpretações economicistas e deterministas do exame do pensamento de Marx. Ao passo que essas interpretações foram tratadas anteriormente como alvo de equívocos, resultantes do conjunto de preconceitos advindos dessas concepções e do desconhecimento da totalidade de sua obra. As posturas subjetivistas e dogmáticas não indicaram a superação das perspectivas idealistas e materialista vulgar. O primeiro item deste capítulo tem como tema o materialismo monista, para situar a teoria de Marx e afirmar a superação da unilateralidade tanto do idealismo, quanto materialismo no que se refere aos fundamentos e análises do real.

Mao Tse Tung (2009), na sua obra *Sobre a prática e sobre a contradição*, destaca duas categorias sobre a relação entre o conhecimento e a prática, entre o saber e o fazer. Assim, ao analisar os erros das vertentes de pensamento que colocaram em risco a prática do partido, a saber, os dogmáticos e os empiristas, afirma que os primeiros negam a verdade e se tornam sectários ao encarar o marxismo como uma teoria engessada. Os segundos, os empiristas são práticos demais por possuir uma visão limitada e voltada somente para a ação, portanto, não conseguem compreender o papel da revolução em sua totalidade. Desse modo, o autor aludido conclui que ambas as concepções são limitadas, subjetivistas e praticistas com consequência de uma visão unilateral do marxismo.

Após analisado o materialismo monista, abordamos, no segundo item deste capítulo, a relação de semelhanças entre ontologias fictícias e a economia política. A primeira também denominada de ontologias especulativas, ao tratar da apreensão do ser em geral, o faz

com elementos metafísicos e transcendentais, portanto constitui sua compreensão do ser, ao longo da história da filosofia como algo imutável e a - histórico. E a segunda, em sua abordagem sobre a teoria do valor-trabalho, apreende o trabalho em geral e não na sua forma social histórica em cada modo de produção, desse modo naturaliza as relações capitalistas de produção.

A crítica à filosofia especulativa é apresentada na sua relação com a Economia Política, com o objetivo de compreender os aspectos em sua totalidade. Nessa direção identificamos o internacionalismo como base do caráter mundial da economia, suas múltiplas conexões no capitalismo contemporâneo e a repercussão no complexo educacional no que se referem aos fundamentos.

A teoria marxiana se apresenta como uma crítica social imanente, em que o próprio contexto social passa a ser analisado. A investigação pautada nos pressupostos dessa teoria contribui para a apreensão do fenômeno educativo como objeto a ser investigado, e compreensão reflexiva dos fundamentos dessa práxis social, pois de acordo com Netto (2015, p. 22) as mediações se constituem de categorias tanto lógicas como históricas ao apontar para uma transformação do real como principal objetivo da práxis social.

Isso significa que, por um lado, requer não subestimar a capacidade de adaptação e renovação do capital se utilizando da educação como um complexo necessário a sua produção e reprodução cotidiana, ao gerar força de trabalho para o mercado e valores de conformação social. Por outro lado, compreender a dimensão de tempo necessária para o acúmulo e transformação do real, baseada na crítica realizada por Marx a Hegel sobre o Estado moderno, da análise da relação entre o Estado e a sociedade civil, da crítica à economia política em Adam Smith e David Ricardo, bem como a edificação da nova sociabilidade como uma necessidade de transição e posterior aniquilamento do Estado.

Por fim, no terceiro item deste capítulo, a pesquisa se centra especificamente na crítica de Marx à naturalização da humanidade em suas relações sociais no modo de produção capitalista realizada pelos economistas clássicos ao teorizarem sobre a essência do trabalho nesta sociedade. Recorre-se às obras de Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos* e Marx e Engels, *A ideologia alemã* realizando uma análise que situe as críticas desenvolvidas e afirmando a historicidade e a dialética como elementos centrais na compreensão de homem, de sociedade e de conhecimento.

Nessa investigação entendemos que essas análises fornecem contribuições histórico-filosóficas para uma investigação crítica dos pressupostos da política de formação docente, no que tange os fundamentos do Curso de Pedagogia no Brasil, de modo que, seus fundamentos se alinham com as teorias dominantes da educação no século XXI, a saber, Pedagogia das Competências, Professor-reflexivo e Construtivismo que norteiam o referido curso na atualidade conforme, Duarte (2006).

A análise propiciará uma compreensão mais detalhada acerca do conhecimento impresso na formação docente, no contexto ora apresentado, para apontar as reverberações da negação do conhecimento no campo da formação do professor. Ao articular elementos da materialidade, da historicidade e da dialética como categorias fundamentais darão suporte teórico-metodológico para o aprofundamento da pesquisa e a identificação de uma perspectiva unitária e dialética de educação e formação docente.

## 2.1 MATERIALISMO MONISTA COMO PRECURSOR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O monismo<sup>9</sup> material é um sistema filosófico, uma vertente de materialismo, de origem pré-socrática, fornece uma explicação do mundo físico e orgânico, com base na afirmação de que todas as coisas que existem no mundo são compostas por um único elemento, ou substância, um único tipo de realidade no mundo, neste caso, a realidade material. Essa corrente filosófica nasce na Jônia se dissemina como Escola de Mileto.

Essa concepção filosófica nega a existência de algo além da matéria, por isso se em contrapõe ao dualismo, ao monismo espiritual (idealismo) e ao teísmo. O primeiro se refere à doutrina que admite a coexistência de dois princípios opostos como fundamento do real: bem e mal; alma e corpo; espírito e matéria; ondas e partículas. O segundo trata-se do sistema de Hegel, também compreende um único fundamento, o que faz do universo ser inteligível, entende como um processo cíclico pelo qual o Espírito absoluto vem a conhecer a si mesmo. Essa concepção, se dá em primeiro lugar, através do seu próprio pensamento,

---

<sup>9</sup> Embora o termo monismo seja criado somente no século XVIII por Christian Wolff (1679-1754) filósofo idealista e matemático alemão, a ideia de um princípio fundador do real é genuinamente pré-socrática e nasce com a Escola de Mileto. Disponível em: <http://www.gilsonfreire.med.br/index.php/ubaldianos/breve-historia-do-monismo>. Acesso em 05 fev.2016.

depois da natureza e por fim, dos espíritos finitos e suas autoexpressões descobertas na história, na religião, nas artes e na filosofia. O terceiro e último é uma doutrina que afirma a existência de um deus criador do mundo, no qual ele continua atuando.

Segundo o *Dicionário de Filosofia*, Nicola Abbagnano (2000), o monismo compreende nessa categoria de um só princípio fundador do real, tanto os materialistas, quanto os idealistas. O desenvolvimento dessas correntes filosóficas constitui desde a antiguidade à modernidade bases para o materialismo histórico-dialético. Assim, ao apresentá-lo como fundamento de uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento, pretende-se que tal concepção possa contribuir para uma análise unitária da educação.

No período pré-socrático ou cosmológico, entre homem e mundo existia uma relação de exterioridade, a filosofia se ocupava da origem do mundo, das causas e das transformações na natureza. Portanto, como assevera Tonet (2013) o pólo regente era objetividade na abordagem do conhecimento no padrão grego, mesmo com um caráter mais contemplativo do que ativo, o conhecimento e a ação eram marcados por um caráter essencialmente a - histórico.

Os elementos iniciais que contribuíram para o desenvolvimento de materialismo monista, rastreados em Reale e Antiseri (1990) na obra *História da Filosofia: Antiguidade à Idade Média*, esses revelam que o filósofo Tales de Mileto (fim do VII - primeira metade do sec. VI a.C.), mostra que há uma substância fundamental e única de explicação do universo, essencial à vida, capaz de movimento como [...] “iniciador da filosofia da *physis*, pois foi o primeiro a afirmar a existência de um princípio originário único, causa de todas as coisas que existem, sustentando que tal princípio é a água.” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 29).

Assim, indica a natureza no sentido original do termo como realidade primeira e fundamental. E se opondo a atribuir as respostas aos caprichos dos deuses.

- a) a fonte e a origem de todas as coisas;
- b) a foz ou termo último de todas as coisas;
- c) o sustentáculo permanente de todas as coisas (a “substância” podemos dizer, usando um termo posterior). Em suma, o “princípio” pode ser definido como aquilo do qual provém, aquilo no qual se concluem e aquilo pelo qual existem e subsistem todas as coisas. (REALE, 1990, p. 30).

O grande mérito de Tales não se resume a explicação da água como princípio de tudo, mas tão somente a perspectiva unitária de fundamento do real, em que o homem buscava compreender o mundo através de uma explicação racional.

Anaximandro de Mileto (fim do VII - segunda metade do sec. VI a.C) discípulo de Tales, continuou a pesquisa sobre o princípio. Criticou seu mestre ao compor os aspectos de quantidade e qualidade, portanto, indefinido-infinito (*áperion*). Nesse sentido, trouxe o nascimento dos contrários, que tendem a subjugar um ao outro e retornam por uma expiação que leva a morte e a dissolução resolvendo os contrários.

Para Anaxímenes de Mileto (sec. VI a.C.), é o ar que sustenta e governa o universo, a variação das tensões da realidade originaria, portanto, a origem de todas as coisas (REALE; ANTISERI, 1990). Estes filósofos lançaram as bases para o pensamento científico e filosófico no mundo ocidental.

Como nota Aristóteles em sua exposição sobre o pensamento de Tales dos primeiros físicos, o “princípio” é “aquilo que *derivam* originariamente e no qual *se ultimam* todos os seres”, é “uma realidade que permanece idêntica no transmutar-se de suas alterações”, ou seja, uma realidade “que continua a existir imutada, mesmo através do processo gerador de todas as coisas”. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 29) (itálico no original)

O princípio que fundamenta o mundo para Heráclito era o *logos*, uma lei universal, cósmica, de acordo com a qual todas as coisas começaram a existir e todos os elementos materiais do universo são mantidos em equilíbrio. “Tudo se move”, “tudo escorre” (*panta rhei*), nada permanece imóvel e fixo, tudo muda e se transmuta sem exceção. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 35). Seu princípio se identifica com o fogo. Para Heráclito pode dizer também que

[...] nós *somos* e *não somos*, porque, para ser aquilo que somos em determinado momento, devemos *não-ser-mais* aquilo que éramos no momento anterior, do mesmo modo que, para *continuarmos* a ser, devemos continuamente *não-ser-mais* aquilo que somos em cada momento. E isso, segundo Heráclito, vale para *toda realidade*, sem exceção. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 36). (itálico no original)

Heráclito, diferentemente dos autores citados anteriormente, traz uma perspectiva de processualidade histórica, cuja perspectiva constitui as obras de Marx, na qual há o processo de continuidade entre fenômeno e essência que se revelam em aspectos mutáveis e perenes.

Para Kosik, na obra *Dialética do concreto*, a sua definição do monismo materialista, é aquele [...] “que concebe *a realidade como complexo constituído e formado pela estrutura econômica* e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na *produção* e no relacionamento com os *meios de produção* [...]” (KOSIK, 1976. p. 105, itálico no original).

Seguindo este raciocínio, se faz necessário compreender que:

O materialismo pré-marxista considerava os problemas do conhecimento sem levar em conta a natureza social do homem nem desenvolvimento histórico da humanidade e, por essa razão, era incapaz de compreender que o conhecimento depende da prática social, que dizer, depende da produção e da luta de classes. (MAO, 2009, p.12)

O conhecimento das correntes filosóficas que influenciaram e compuseram a estrutura do pensamento marxiano é essencial para nossa pesquisa. As duas principais teorias são o idealismo e o materialismo. O idealismo (hegeliano), em que a ideia explica a realidade e configura-se como a essência das coisas; e o materialismo (feuerbachiano) em que a matéria fundamenta a realidade, tendo o mundo sensível como elemento central da existência. Para Marx, a explicação da realidade se dá em um só princípio, em que não há separação de sensibilidade e espiritualidade<sup>10</sup>.

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*; mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*, não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] desenvolvido abstratamente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekt*] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*]. Razão, pela qual ele enxerga, n<sup>o</sup> *Essência do Cristianismo*, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto prática é apreendida e fixada apenas em sua forma e manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”. (MARX, 1845, p. 533 – I Teses sobre Feuerbach) (itálico no original)

O materialismo, em nítida oposição ao idealismo, fundamenta que toda a existência se baseia na matéria, nas suas características e nos seus atributos. Os seres vivos se explicariam unicamente através do funcionamento dos fenômenos físico-químicos, existentes na unidade orgânica e a própria consciência humana. Esta última se torna apenas um produto das ações e interações bioquímicas da massa neuronal. Lukács (2013) tratou de epifenômeno<sup>11</sup>, ao diferenciar o desenvolvimento da consciência entre o ser social e os animais no processo de trabalho, segundo o autor há pouco referido,

<sup>10</sup> Segundo Marx e Engels, o termo espiritual ou espiritualidade não diz respeito à religião ou religiosidade, mas às atividades superiores desenvolvidas pelo ser humano, tais como, a arte, a ciência, a cultura, a política, etc..

<sup>11</sup> Epifenômeno. Do grego *epiphainomenon*. Conceção que faz da consciência um fenômeno acessório e secundário, um simples reflexo, sem influência sobre os fatos de pensamento e conduta. Ex.: a consciência é um epifenômeno da matéria, dizem os materialistas. (1) JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008; Epifenomenismo. Posição segundo a qual certo aspecto de uma situação acontece em virtude de outros, não tendo em si mesmo poderes causais. Na filosofia da mente, isso significa que apesar de os acontecimentos mentais, estados de consciência e experiências existirem, não têm em si mesmos poderes causais, nem produzem efeitos no mundo físico. Recorre-se, por vezes, à analogia do apito de uma máquina a vapor, que produz o som (o que corresponde à experiência), mas não contribui para mover a maquinaria. É uma solução drástica para as sérias dificuldades de conciliar a existência da mente com o fato de, segundo a física, um acontecimento físico só poder ser causado por outro acontecimento físico. Um

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 – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. E é essa constatação que distingue o materialismo dialético do materialismo mecanicista. (LUKÁCS, 2013, p. 63)

Contudo, no idealismo, gesta-se um pensamento em que ideia e matéria, consciência e ser ou os fenômenos se dividem em ideal e material, em uma concepção ideal se compreende essa cisão. Noutra perspectiva, da lógica formal, estas se negam reciprocamente e lutam entre os contrários de forma que a processualidade histórica se dá em luta contínua entre tais fenômenos. Cumpre ressaltar a contradição presente nesta concepção. “Marx não descarta nem a objetividade nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase em uma ou em outra tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade.” (TONET, 2005, p. 76). Ainda sobre essa reflexão,

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos que certamente a integram, mas são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é aquela ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a esses dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, “atividade humana sensível” [...] Espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. (TONET, 2005, p. 54)

Numa visão dualista, baseada na lógica formal, existem aspectos ideais e materiais dos fenômenos, eles constituem as formas diferentes de uma mesma essência ou natureza da sociedade, portanto existe uma interdependência. Entre os filósofos modernos, Descartes, o primeiro a afirmar a diferença entre substância pensante (espírito) e substância extensa (matéria). “Ele havia separado totalmente sua *física* de sua *metafísica*. Dentro de sua física, a única *substância*, o fundamento do único ser e do conhecimento, é a *matéria*.”

---

epifenomenista pode aceitar a causalidade unidirecional, através da qual os acontecimentos físicos produzem acontecimentos mentais, ou pode preferir certa espécie de paralelismo, evitando tanto a causalidade entre a mente e o corpo, como entre o corpo e a mente. Mas se os acontecimentos mentais não têm relações causais, então não fica claro como eles podem ser objetos da memória, ou mesmo da consciência, o que constitui um dos principais problemas do epifenomenismo. (2) BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de Filosofia. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho. *et al.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Disponível em: . Acesso em 09 jul.2016.

(MARX e ENGELS, 2011, p. 144) Neste caso, também há uma contradição ao afirmar que a natureza é una, é indivisível, mas expressam duas formas distintas.

A essência do ser só pode ser atingida em sua integralidade ou em sua substância. Segundo o materialismo histórico-dialético é necessário submeter à subjetividade à objetividade para superar as análises metafísicas e suas abstrações isoladas do real. O movimento dialético reúne unidade e multiplicidade, ao assimilar os aspectos e as manifestações do ser social em sua aparência e em sua essência, mesmo que estejam desconectados entre si são apreendidos como elementos articulados na totalidade.

Mészáros (2006), em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, discute o materialismo monista a começar de sua contraposição ao materialismo dualista de Feuerbach. Segundo o filósofo húngaro, para Feuerbach os objetos sensíveis são diferentes daqueles elaborados pela mente. Marx, entretanto, reconhece a atividade humana em si como plenamente objetiva, estabelecendo com isto, uma correspondência entre a totalidade objetiva e a realidade sensível, na qual a separação entre sujeito e objeto se estabelece por mediações.

Só no materialismo monista de Marx podemos encontrar uma compreensão coerente da “totalidade *objetiva*” como “realidade sensível” e, uma diferenciação correspondentemente válida entre sujeito e objeto, graças ao seu conceito de mediação como atividade produtiva ontologicamente fundamental, e graças à compreensão das mediações de segunda ordem, historicamente específicas, por intermédio das quais o fundamento ontológico da existência humana é alienada do homem na ordem capitalista da sociedade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 85).

Marx, ao desenvolver sua teoria, concebe o mundo, a humanidade e as relações sociais preservando os elementos do idealismo e do materialismo nas concepções de ser, que engloba uma visão histórica e dialética etc. Mas, eleva-os em um patamar superior, o homem é compreendido como um ser efetivo, em processo, possuidor das dimensões práticas – sensível e espiritual, portanto é necessário compreender que,

[...] as leis fundamentais do materialismo dialético são: (1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; (2) a lei da unidade dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários ou contradições; (3) a lei da NEGAÇÃO da negação, que pretende que, no conflito de contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese). (Dicionário do Pensamento Marxista, 2012, p. 382)

Seguindo este raciocínio, o materialismo monista afirma que não existe alma, nem Deus, nem vida para além da morte, pois parte de uma compreensão panteísta<sup>12</sup>, ou seja, na crença de que Deus e o universo são uma única coisa, por isso os representantes do monismo materialista geralmente foram influenciados por sentimentos anti-religiosos.

Desse modo, abrimos o debate sobre os fundamentos do Curso de Pedagogia no Brasil, com base no materialismo histórico-dialético, o qual se constituiu, com o “[...] cruzamento e a união de duas filosofias burguesas: o MATERIALISMO mecanicista da Revolução Científica e do Iluminismo e a DIALÉTICA idealista de Hegel” segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (2012, p. 381). O materialismo histórico-dialético superou ambas as teorias, “[...] o mecanicismo da primeira, incompatível com a dialética, e o idealismo da segunda, incompatível com o materialismo, rechaçados como “metafísicos” e “ideológicos” conforme o mesmo dicionário (Idem, ibidem). Compreendemos que, esta concepção filosófica auxiliará na pesquisa ora apresentada, devido articular em sua concepção de mundo premissas necessárias para analisar a concepção de sociedade, de homem e de educação presentes na diretrizes curriculares do curso investigado.

Em seguida discutimos essa questão religiosa como pressupostos filosóficos presente nas ontologias fictícias e articulado aos fundamentos da economia política.

## 2.2 ONTOLOGIAS FICTÍCIAS E SUAS SEMELHANÇAS COM A ECONOMIA POLÍTICA

Neste tópico abordamos a relação entre ontologias fictícias ou especulativas e sua vinculação com a economia política partindo da semelhança, pois ambas concebem as relações sociais, o homem, como ser a – histórico, imutável, naturalizando, desse modo, as relações entre indivíduo e sociedade, bem como a relação com a propriedade privada. Esta última, materializada pela posse da terra, pela apropriação privada da riqueza as quais vieram consolidar as relações capitalistas de produção.

À luz das contribuições das obras *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* de György Lukács, *Manuscritos econômico-filosóficos* de Karl Marx e *A ideologia alemã* –

---

<sup>12</sup> A definição de panteísmo significa que Deus é todo o universo, a mente humana, as estações e todas as coisas e idéias que existem. A palavra panteísmo vem de dois termos gregos que significam tudo e deus. Disponível em <http://www.dicio.com.br/panteismo/> acessado: 02/06/2016.

Marx e Engels procura-se relacionar os pressupostos do modo de produção capitalista, a saber, o trabalho abstrato com a concepção de ser próprio das ontologias especulativas, as quais naturalizam o ser social e conseqüentemente minimizam a concepção humana em geral, pois “[...] partem essencialmente do indivíduo isolado, entregue a si mesmo, cuja “derrelição” no mundo habitual (natureza e sociedade) deve formar seu verdadeiro ser, como a questão fundamental da filosofia.” (LUKÁCS, 2010, p. 35).

Não se pretende realizar uma análise detalhada de toda a riqueza desses escritos, mas especificamente situar a crítica realizada por Marx à naturalização das relações sociais realizada pelos economistas clássicos, bem como as contribuições de Lukács ao tratar da ontologia do ser social contrapondo-se criticamente às ontologias fictícias. Essas críticas oferecem significativas indicações teórico-metodológicas, na nossa compreensão, para a crítica as concepções naturalizantes no campo dos fundamentos da educação e do conhecimento, conforme Duarte (2006).

As ontologias fictícias ou especulativas compreendem uma vertente filosófica com uma concepção de mundo puramente especulativa. Na análise do ser em geral, parte de premissas desvinculadas da história e da prática como se estivesse à margem do tempo e do espaço. Na ontologia metafísica, predomina uma interpretação do mundo e não sua transformação, dessa maneira, caracteriza-se por suas (falsas) pretensões universais e se opõe à perspectiva de imanência<sup>13</sup>.

[...] ao constatar que a tentativa de basear o pensamento filosófico do mundo sobre o ser se depara com resistências de muitos lados. Os últimos séculos do pensamento filosófico foram dominados pela teoria do conhecimento, pela lógica e pela metodologia, e esse domínio está longe de ser superado. (LUKÁCS, 2010, p. 33)

A compreensão da essência do ser social e sua especificidade no tratamento do real se torna fundamental para a análise do problema dos fundamentos em educação, e, em especial a identificação dos pressupostos sobre a formação docente. Essa perspectiva passa pela concepção de ser, de história e de trabalho presentes, tanto nas ontologias especulativas, como na economia política apesar de que “[...] nunca somos capazes de ter um conhecimento total de todos os componentes de nossas decisões e suas conseqüências –, também na vida

---

<sup>13</sup> A filosofia da imanência nega que exista, na realidade social e na história, algo transcendente, que tenha sentido além da vida. Portanto, remete todo sentido a si mesma, desconhecendo qualquer tipo de exterioridade, seja ela religiosa (Deus) ou política (o Estado). A realidade e a história humana se explicam do seu próprio interior. A crítica da filosofia marxista da práxis ao materialismo clássico e ao idealismo, os quais pressupõem a realidade (seja ela um objeto ou um sujeito, conforme o olhar) à margem da história, recupera o ponto de vista da filosofia da imanência. (KOHAN, p. 8, S/D).

cotidiana o verdadeiro ser muitas vezes se revela de maneira altamente distorcida.” (LUKÁCS, 2010, 37).

A concepção materialista de histórica na teoria marxiana, assim como muitos aspectos da obra de Marx, se disseminou com diversas distorções advindas das correntes deterministas e economicistas, as quais tiveram maiores influências sobre a experiência do chamado socialismo real<sup>14</sup>, a partir da interpretação equivocada pelos stalinistas, tendência que reduziu a perspectiva materialista a um horizonte mecanicista.

Marx propôs uma teoria concebida na história aberta, em que os indivíduos atuantes e autoproductores em seu processo real de vida desenvolvem o processo histórico. Nessa direção, o Estado teve sua origem no antagonismo de classes, assim como Estado e propriedade privada formavam sua autorreprodução. Nas palavras do autor,

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente, encontradas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa o cérebro dos vivos como um pesadelo. (MARX, 2008, p. 207)

Nesse mesmo sentido, Marx e Engels recusam rigorosamente qualquer teleologia no processo histórico. Desse modo, essa questão levantada pelos autores na obra *A ideologia alemã* propõe traçar um caminho de superação destas correntes filosóficas e políticas, partem de uma crítica radical do real, a qual implica em uma nova concepção histórica.

A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história. (MARX, ENGELS, 2007, p. 86-87, nota de rodapé)

Conforme Lukács (2010), a preponderância da teoria do conhecimento tornou-se tão forte entre a opinião pública competente que perdeu sua finalidade principal de assegurar o direito à hegemonia das ciências naturais, mantendo a ontologia religiosa seu espaço de ontologia ideológica. “Com isso, a ontologia religiosa original, que visava reinar sozinha, foi

---

<sup>14</sup> As teorias dominantes no período da Segunda Internacional eram uma mistura de materialismo mecanicista no campo do puramente econômico com uma dependência igualmente mecanicista de todo o campo não econômico ou com uma espécie de voluntarismo subjetivo (influência de Kant etc.) Lenin, todavia, como foi mostrado anteriormente, restaurou teoricamente as proporções das conexões corretas. Contudo, sob Stalin o marxismo voltou a ser deformado numa mescla inorgânica de necessidade mecanicista e voluntarismo (manipulação grosseira). (LUKÁCS, 2013, p. 629)

vítima de um – respeitoso – desprezo científico que costuma estender-se também, com menos respeito, para a ontologia que está fora do domínio religioso”. (LUKÁCS, 2010, p. 34).

Portanto, é bastante compreensível que tais situações, projetadas para o interior da realidade com base em analogias, se tornem imediatamente eficazes como existentes, que a práxis, e sobretudo sua fundamentação social e de pensamento, também permaneçam fortemente orientadas para a realidade. Basta recordar a força, que atuou por milênios, de representações mágicas sobre aquilo que é o ser. (LUKÁCS, 2010, p. 40).

Portanto, não se deve ignorar os problemas do ser em geral, com a influência da teoria do conhecimento, da lógica e da metodologia. Historicamente o processo de desenvolvimento das ciências particulares articulava à objetividade certa “neutralidade científica”, como isso se omitiu frente ao predomínio da metafísica. Em matéria de educação e de conhecimento, a hegemonia religiosa<sup>15</sup> atravessou gerações chegando à atualidade com seu imperativo amalgamado com as teorias liberais em geral.

No século XVII, a metafísica (basta pensar em Descartes, Leibniz etc.) ainda aparecia mesclada com um conteúdo *positivo*, profano. Ela fez descobertas nos campos da matemática, da física e de outras ciências exatas, que pareciam fazer parte de seu campo de estudos. Essa aparência acabou destruída já no fim do século XVIII. As ciências positivas haviam se separado da metafísica a fim de traçar para si mesmas suas órbitas próprias e independentes. Toda a riqueza metafísica já se limitava apenas a entes especulativos e a objetos celestiais, precisamente no momento em que as coisas terrenas começavam a absorver e concentrar todo o interesse. A metafísica havia se tornado insossa. (MARX e ENGELS, 2011, p. 145, 146)

Nas ontologias fictícias se mantêm uma visão dualista de ser, na separação entre espírito e matéria, o homem é entendido como ser a - histórico e imutável, muitas vezes o movimento histórico da humanidade era visto como manifestação da vontade divina.

Este é o fundamento da crítica irreligiosa: o homem *faz a religião*, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o autossentimento do homem, que ou ainda não conquistou a si mesmo ou já se perdeu novamente. Mas o *homem* não é um ser abstrato, acorado fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Esse Estado e essa sociedade, produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular, seu *point d'honneur* espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua base geral de consolo e de justificação. É a *realização fantástica* da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, a luta contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. (MARX, 2013b, p. 151)

<sup>15</sup> No Brasil, durante o século XX, houve várias reações por parte da Igreja Católica no processo de desenvolvimento de leis e diretrizes educacionais no país que combatiam a laicização do ensino. Para essa instituição, [...] “a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo.” (SAVIANI, 2013b, p. 257).

Antes da passagem do mundo feudal para o capitalismo, o misticismo era bastante presente na ciência e na visão de mundo em geral. Assim, a superação da posse mística de propriedade ocorreu com o desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção que consolidaram o modo de capitalista de produção, através de um novo padrão de conhecimento, uma nova concepção de mundo e de homem. Apesar disso, segundo Fortes (2001), a visão teleológica do mundo vinculada à esfera da fé permaneceu com Bacon e Descartes na consolidação da ciência moderna.

Essa tradição filosófica é diferente da compreensão filosófica marxiana, cuja concepção materialista e dialética da realidade é explicada por um processo histórico e social. Seu fundamento segue uma acepção não dualista da realidade, na qual não há separação entre o sensível e o espiritual. Na ontologia do ser social, a compreensão filosófica se dá em uma visão monista, pois o homem é um ser único, histórico e mutável (LUKÁCS, 2010). Desse modo, o ponto de partida e de chegada para Marx será sempre a realidade. Portanto,

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. A prova evidente do radicalismo da teoria alemã, portanto, de sua energia prática, é o fato de ela partir da superação *positiva* da religião. (MARX, 2013b, p. 157)

Nesse sentido, nossa tarefa central é tomar o marxismo como referencial teórico. Conceber uma formação humana baseada nos seus pressupostos recuperar a abordagem ontológica do conhecimento, para superar as ideologias que falseiam o real e proporcionar uma aproximação do ser autêntico, por meio de atividades educativas de caráter emancipador, conforme Tonet (2013b), numa luta constante para superar as ontologias fictícias no processo de conhecimento, resgatar o óbvio.

[...] é preciso partir da imediaticidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. [...], simultaneamente, [...] é preciso que os mais indispensáveis meios de controle do ser pelo pensamento sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é. (LUKÁCS, 2010, p. 37)

A emergência se gesta no resgate da centralidade do ser para a compreensão da realidade, bem como na urgência de que as pesquisas em educação, assimilem a imanência como premissa para entendimento do real. Tais pressupostos, apontam a superação da teoria do conhecimento em suas vertentes atuais que reduzem a realidade às representações

subjetivas e construções discursivas, como falso socialmente necessário explicitado por Lukács (2010).

O pensamento grego valorizava sobremaneira o intelecto, nossa capacidade de alcançar o conhecimento racional da verdade teórica e moral; Platão e Aristóteles [...] a mais elevada realização da vida humana só era alcançável por quem conseguisse obter esse conhecimento. A tradição judaico-cristã, em contraste, enfatiza a bondade humana algo acessível a todos e que independente da capacidade intelectual [...] refere-se [...] ao fundamento do caráter e da personalidade humanas de que essa vida vai fluir. (STEVENSON; DAVID, 2005, p. 107)

Ao tratar dos impedimentos em relação ao conhecimento do *ser-precisamente- assim*, dentre esses se infere da citação dos autores antes expressos que a religião aparece na história da filosofia como projeção da essência do homem, apesar da filosofia ter como objetivo conhecer a totalidade das coisas, segundo Reale e Antiseri (1990), porém historicamente houve a predominância de uma explicação mística para a realidade.

E porque apresentar-nos estes insondáveis desígnios como explicação dos acontecimentos da vida humana? A contradição é palpável, e já que é palpável, apesar da fê “incomovível” e ardente, é-se obrigado a renunciar à interpretação teológica da história por pouco que se obedeça à lógica e que não se queira pretender que o insondável, isto é, o inexplicável, explique tudo e torne tudo compreensível. (PLEKHANOV, 2008, p. 17)

Assim, o estudo da concepção de homem para Marx se difere das demais concepções filosóficas, sejam elas idealista, materialista vulgar, teológica ou teleológica, pois para o filósofo de Trier, o homem é o conjunto das relações sociais, portanto, existe uma perspectiva de totalidade em suas elaborações. Segundo (STEVENSON; DAVID, 2005) o conceito de humanidade em Marx, trata-se de uma essencialidade social e corrobora com a concepção presente em Márkus (2015) que concebe a sociabilidade como uma das características da essência humana, bem como, a concepção histórica de essência humana desenvolvido por Fromm (1983). Sendo assim, não existe uma natureza humana fixa, individual, que se aplica aos indivíduos de uma sociedade ou período histórico e não pode se aplicar a esses indivíduos em outras circunstâncias. Assim como, a história é produto dos homens reais e concretos.

[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como “substância” e “essência do homem”, aquilo que eles apoteosaram e combateram; um fundamento real que, em seus efeitos e influências sobre o desenvolvimento dos homens, não é nem de longe atingido pelo fato de esses filósofos contra ele se rebelarem como “autoconsciência” e como o “Único”. (MARX, ENGELS, 2007, p. 43).

Lukács (2013, 2010), ao tratar da essência humana na ontologia do ser social em Marx, identifica o vínculo ineliminável das esferas de natureza inorgânica e orgânica como partes constituintes, em síntese dialética do ser social. E que a humanidade, ao realizar trabalho considerado seu complexo fundante, transforma simultaneamente a natureza e a si mesma.

A superação destes obstáculos históricos e filosóficos nos aproximam cada vez mais do real, do ser autêntico ao compreender que [...] “o desenvolvimento da sociedade, da civilização, cria posturas espirituais em que o ser humano ativo é confrontado com as bases naturais e sociais de sua atividade de maneira dualisticamente excludente.” (LUKÁCS, 2010, p. 43).

O marxismo enfatizou a práxis, sendo o metabolismo da sociedade com a natureza, esta se revela como o critério da teoria, ou seja, o trabalho, como práxis fundante é sua verdade e seu fundamento. Esse pressuposto levantado pelas investigações de Marx se configuraram em críticas às ontologias especulativas e à economia política, que antes eram compreendidas como elementos imutáveis, tanto o *ser-precisamente-assim*, da primeira, como a teoria do valor-trabalho, da segunda. Sobre a imparcialidade da economia política Marx adverte que

Enquanto podiam praticar a economia política de modo, imparcial faltavam à realidade alemã as relações modernas. Assim que essas relações surgiram, isso se deu sob circunstâncias que já não permitiam seu estudo imparcial dentro do horizonte burguês. Por ser burguesa, isto é, por entender a ordem capitalista como a forma última e absoluta da produção social, em vez de um estágio historicamente transitório de desenvolvimento, a economia política só pode continuar a ser uma ciência enquanto a luta de classes permanecer latente ou manifestar-se apenas isoladamente. (MARX, 2013, p. 85).

Os economistas clássicos, como Adam Smith e David Ricardo<sup>16</sup>, elaboraram a teoria do valor-trabalho, em meados do século XVIII, a qual afirma que o valor de uma mercadoria equivale ao trabalho socialmente necessário para a sua produção e a utilidade dos produtos. Os autores mencionados concluíram que as descobertas por eles evidenciavam leis imutáveis e eternas da natureza da propriedade privada, no entanto, trata-se de um fato e não de uma lei eterna, o valor da mercadoria e sua utilidade, conforme Reale e Antiseri (1990).

---

<sup>16</sup> Nos estudos de Marx e Engels sobre Economia política foram analisados diversos autores, dentre eles: Claude Frédéric Bastiat (1801-1850) jornalista e economista francês; Henry Charles Carey Say (1793-1879) economista americano e John Stuart Mill (1806-1873) filósofo e economista inglês, além das análises sobre a história do pensamento econômico com os metalistas e os fisiocratas. No nosso estudo, destacamos uma síntese sobre os mais relevantes da economia política, para relacionar sinteticamente aos pressupostos das ontologias especulativas.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx inicia a crítica à Economia política, primeiramente identificando o trabalho como elemento específico do modo de produção capitalista, não somente como trabalho em geral na acepção dos economistas clássicos, ao passo que, com o modo de produção capitalista, o trabalhador torna-se uma mercadoria como qualquer outra. Em *O Capital*, sua obra de maturidade, Marx supera o desenvolvimento dessa concepção, ao expressar que a força de trabalho tornou-se uma mercadoria como qualquer outra, ao demonstrar que,

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2013a, p. 242)

A força de trabalho foi igualada a qualquer outro elemento da produção de mercadorias, neste processo, apesar de referir a uma produção coletiva predomina a percepção do indivíduo isolado e subordinado às determinações econômicas vigentes, sem a compreensão das objetivações advindas do trabalho. O progresso realizado por Adam Smith, *apud* Marx (2011), descarta toda determinabilidade da atividade criadora de riqueza ao se deter no conceito de trabalho em geral como universalidade abstrata da atividade – o trabalho abstrato. Marx reconhece que,

Foi um imenso progresso de Adam Smith descartar toda determinabilidade da atividade criadora de riqueza – trabalho simplesmente, nem trabalho manufatureiro, nem comercial, nem agrícola, mas tanto um como os outros. Com a universalidade abstrata da atividade criadora de riqueza, tem-se agora igualmente a universalidade do objeto determinado como riqueza, o produto em geral, ou ainda o trabalho em geral, mas como trabalho passado, objetivado. (MARX, 2011, p. 57)

Assim, a concorrência entre os trabalhadores ocorre devido ao aumento do número de homens a procura de trabalho. Esta consequência se torna positiva para os capitalistas e negativa para os trabalhadores. A divisão do trabalho se caracteriza na naturalização das relações de produção com a redução do homem à máquina e aos determinantes biológicos.

Com esta divisão do trabalho, por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal. Assim como é, portanto corpórea e espiritualmente reduzido à máquina – e de um homem [é reduzido] a uma atividade abstrata e uma barriga – assim também se torna cada vez mais dependente das flutuações do preço de mercado, do emprego de capitais e do capricho do rico. De igual modo, o crescimento da classe de homens que apenas trabalha aumenta a concorrência dos trabalhadores, portanto o seu preço baixa. Na essência do sistema fabril esta posição do trabalhador atinge seu ponto culminante. (MARX, 2010, p. 26)

Com efeito, a economia política tem a propriedade privada como dada, não explica sua origem, a realidade é entendida em suas fórmulas gerais, abstratas. Tal como é na religião, nas ontologias fictícias. A economia nacional não percebe o movimento, nem as interconexões. Os economistas partem de um estado imaginário e supõe um fato como dado. “Nós partimos de um fato nacional-econômico, *presente*.” (MARX, 2010, p. 80).

Uma coisa, no entanto, é clara: a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social. (MARX, 2013a, p. 244).

Os economistas não realizaram nenhum esclarecimento sobre o fundamento da divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra, pelo contrário, estas são explicadas a partir de circunstâncias exteriores. E se configuram como aparentemente causais e expressão da necessidade de desenvolvimento da própria economia nacional, de modo que, não se alcança a essência da propriedade privada.

*A divisão da posse fundiária* nega o *grande monopólio* da propriedade fundiária, o suprassume, mas apenas porque *universaliza* esse monopólio. Não suprassume o fundamento do monopólio, a propriedade privada. Ela ataca a existência, mas não a essência do monopólio. A consequência disso é que ela cai vítima das leis da propriedade privada. (MARX, 2010, p. 75).

A essência humana se reduz a uma esfera unilateral, no modo de produção capitalista, cuja perda de suas características imanentes, faz com que o ser humano se coloque como eterno dependente das relações sociais de produção, devido às determinações impostas pelo trabalho alienado. O homem se volta apenas para suprir as necessidades mais imediatas, resulta daí uma limitação para sua essência. Sendo assim, Marx destaca ao analisar o desenvolvimento das fases do pensamento econômico.

O fato de que o próprio Adam Smith ainda recai ocasionalmente no sistema fisiocrata mostra como foi difícil e extraordinária essa transição. Poderia parecer que, com isso, apenas fora descoberta a expressão abstrata para a relação mais simples e mais antiga em que os seres humanos – seja qual for a forma de sociedade – aparecem como produtores. Por um lado, isso é correto. Por outro, não. A indiferença diante de um determinado tipo de trabalho pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de tipos efetivos de trabalho, nenhum dos quais predomina sobre os demais. Portanto, as abstrações mais gerais surgem unicamente com o desenvolvimento concreto mais rico, ali onde um aspecto aparece como comum a muitos, comum a todos. (MARX, 2011, p. 57)

Nesse sentido, a essência humana se constitui abrangendo os três momentos que se manifestam no trabalho, na sociabilidade e na consciência, segundo (MÁRKUS, 2015). Estes aspectos se articulam de maneira inseparável nas características de cada indivíduo em

qualquer modo de produção social. Desse modo, Marx, segue a crítica ao conjunto das relações sociais na produção capitalista, através da crítica à economia política ao compreender que o trabalho abstrato consiste no valor e no capital que se valoriza. A própria força de trabalho cria o valor e toda a riqueza no capitalismo tornou-se mercadoria, conforme (MARX, 2013a).

Marx constitui a problemática do processo de formação do mundo dos homens, tanto teórica, como prática. Ao concentrar seus argumentos na junção desses fatores, o autor identifica a naturalização conceitual realizada pelos economistas das relações capitalistas de produção, a qual torna uma universalidade abstrata da atividade criadora de riqueza, ou seja, o trabalho objetivado, passado independente de sua especificidade e seus objetos gerais determinados como riqueza demonstra que,

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, ENGELS, 2007, p. 33).

Como se pode conferir a citação anterior, o primeiro ato histórico é a produção da própria vida. O segundo ato histórico depois da satisfação dessa primeira necessidade, a ação concretizada e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades. A terceira condição do desenvolvimento histórico é resultado da renovação cotidiana dos homens. Nessa novidade começa a criação de outros homens, a produção e a reprodução se ser individual e genérico (MARX, ENGELS, 2007). Estes estágio, não podem ser compreendidos isoladamente, apesar de distintos constituem uma simultaneidade na história.

A produção da vida, em si, como no trabalho, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro lado como relação social e articula a cooperação, independente das condições, da maneira e da finalidade.

Em decorrência dessas relações capitalistas de produção, do desenvolvimento dos meios de produção e das forças produtivas, identifica-se a concorrência como uma das características fundamentais, a qual se transforma num obstáculo para a classe trabalhadora.

Na medida em que o número de capitalistas se reduziu, quase deixou de existir a sua concorrência em relação aos trabalhadores e, na medida em que o número de trabalhadores se elevou, a concorrência desses entre si tornou-se tanto maior, mais inatural e mais violenta. Por isso, a classe trabalhadora (*Arbeiterstand*) cai na classe dos miseráveis ou mortos de fome (*Bettel-oder Verhungerungstand*) tal como uma parte dos capitalistas médio [decai] na classe trabalhadora. (MARX, 2010, p. 27)

Adam Smith *apud* Marx (2010) dirá que originariamente e conceitualmente o produto total do trabalho pertence ao trabalhador, mas se contradiz ao afirmar que ao trabalhador pertence somente a parte mínima e indispensável do produto, ou seja, somente o necessário para que ele possa existir como trabalhador e não como um ser humano para continuar a reproduzir a humanidade, mas como classe de escravos.

Diz-nos o economista nacional que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que trabalho acumulado. Mas ele diz, simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender a si próprio e a sua humanidade. (MARX, 2010, p. 28)

Os economistas afirmam que a produção da riqueza é realizada pelos trabalhadores, ao mesmo tempo, não reconhecem a apropriação privada dos produtos do trabalho pelo capitalista. Daí decorre uma contradição subjacente às elaborações dos economistas, mesmo estes reconheçam como resultado do trabalho: o capital como trabalho acumulado.

Segundo o economista nacional, enquanto o trabalho é único meio pelo qual o homem aumenta o valor dos produtos da natureza, enquanto o trabalho é sua propriedade ativa, na opinião da mesma economia nacional [...] enquanto proprietário fundiário e capitalista, são meramente deuses privilegiados e ociosos – sobrepujam por toda parte para o trabalhador e lhes ditam leis. (MARX, 2010, p. 29)

Essa falácia que se configura como uma contradição presente nas ontologias fictícias ou especulativas, nas quais existe uma naturalização da existência divina como uma questão perene e os desígnios dessa realidade é a submissão humana dos trabalhadores perante a vontade dos deuses.

Sozinhos, porém os deuses nunca foram senhores do trabalho. Se por um lado não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem. (MARX, 2010, p. 86).

Essa perspectiva, reafirma a ideologia, perpetuada historicamente, ao afirmar que os pobres são pobres porque são preguiçosos. “Enquanto o interesse do trabalhador, [...] nunca se contrapõe ao interesse da sociedade, a sociedade contrapõe-se sempre e necessariamente, ao interesse do trabalhador”. (MARX, 2010, p. 29) como expressão da ideologia dominante.

Na sequência, apresentamos uma breve análise sobre a perspectiva histórica de essência humana em Marx iniciando com as contribuições de Hegel e Feuerbach.

### 2.3 A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E ESSÊNCIA HUMANA EM MARX E A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE SUJEITO E OBJETO

Este tópico apresenta a categoria essência humana em Marx, com base no caráter histórico-social das relações humanas, como expressão das questões objetivas, de modo que contribua para superar a unilateralidade da compreensão de essência humana presente tanto em Hegel, como em Feuerbach.

O caminho que percorremos parte das elaborações de Marx nas obras: *Manuscritos econômico-filosóficos* e por Marx e Engels *A ideologia alemã*. Os autores apresentam nesses livros, a crítica marxiana à filosofia e lógica especulativa de Hegel, especialmente a crítica da dialética hegeliana em geral. A crítica iniciada por Marx a Feuerbach identifica lacunas na compreensão de essência humana com base na sua perspectiva histórica e social. Desse modo, tomamos excertos das obras *Fenomenologia do Espírito* e *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* no que se referem às partes analisadas por Marx em suas obras citadas anteriormente.

Marx, ao realizar a crítica ao idealismo (neo) hegeliano, afirma que os neo-hegelianos mantêm com este uma “[...] relação acrítica sobre o método de criticar” (MARX, 2010, p. 115) e, desse modo, cometeram alguns equívocos na análise do pensamento de Hegel materializados pelo uso incorreto do método.

A crítica alemã, até em seus mais recentes esforços, não abandonou o terreno da filosofia. Longe de investigar seus pressupostos gerais-filosóficos, todo o conjunto de suas questões brotou do solo de um sistema filosófico determinado, o sistema hegeliano. **Não apenas em suas respostas, mas já nas próprias perguntas havia uma mistificação.** Essa dependência de Hegel é o motivo pelo qual nenhum desses modernos críticos sequer tentou empreender uma crítica abrangente do sistema hegeliano, por mais que cada um deles afirme ter superado Hegel. (MARX, ENGELS, 2007, p. 83). (grifos nossos).

As polêmicas destinadas contra Hegel e entre os neo-hegelianos de esquerda limitam-se ao isolamento de um dos aspectos do sistema hegeliano, como se fosse possível estabelecer uma relação sobre a contradição do sistema inteiro a começar de aspectos isolados. Os neo-hegelianos partiam das categorias hegelianas de substância e autoconsciência, aviltando essas categorias estabelecendo um estudo referente ao mundo social. Para Marx, os neo-hegelianos não romperam com Hegel, mas apenas repetiram sua linguagem literalmente. “Os jovens-hegelianos concordavam com os velhos-hegelianos no que diz respeito à crença e no domínio da religião, dos conceitos, do universal no mundo existente.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 84).

Marx reconhece Feuerbach como o único a desenvolver uma crítica séria a dialética hegeliana, trazendo descobertas no campo da religião que foram apreendidas por Marx. A grande contribuição de Feuerbach é afirmação de que a filosofia não é nada além da religião trazida para o pensamento, portanto, racionalizada.

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não penetra na crítica dessa essência real, é forçado, por isso:

1. A fazer abstração do curso da história, fixando o sentimento religioso para si mesmo, e a pressupor um indivíduo humano abstrato – *isolado*.
2. Por isso, a essência só pode ser apreendida como “gênero”, como generalidade interna, muda, que une muitos indivíduos *de modo natural*. (VI - Tese sobre Feuerbach- MARX, 1845 in MARX e ENGELS, 2007, p. 534)

Para Feuerbach, o princípio constitutivo de sua teoria materialista trata-se da relação do homem com o homem (eu e o outro), enquanto indivíduo sensível e natural, desse modo, se opõe à negação da negação (o positivo absoluto em Hegel). Para Feuerbach, a dialética hegeliana repousa sobre a alienação do pensamento – do infinito – ao partir da religião e da teologia. Assim, restabelece a religião e a teologia demonstrando a contradição da filosofia consigo mesma. Para Marx, o autor compreendeu a negação da negação, ao demonstrar um paradoxo interno da filosofia, visto que a filosofia afirma a teologia, após negá-la, em contraste consigo mesma. “Assim o fez a filosofia especulativa. Ao final da *Filosofia da História*, o próprio Hegel assume que ‘considera somente o progresso do conceito’ e que expôs na história a ‘verdadeira *teodiceia*’.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 49-50). Ao transcender o imediatamente dado, negá-lo e retornar a si mesmo.

Não obstante, Marx identifica os elementos ainda incipientes no hegelianismo a partir das contribuições de Feuerbach, sobre o entendimento da história,

[...] ele somente encontrou a expressão *abstrata, lógica especulativa* para o movimento da história, a história ainda não *efetiva* do homem enquanto um sujeito pressuposto, mas em primeiro lugar *ato de produção, história da geração* do homem. Esclarecendo tanto a forma abstrata quanto a diferença que este movimento tem em Hegel, em oposição à moderna crítica, ao mesmo processo em A essência do cristianismo, de Feuerbach; ou antes, a figura crítica deste movimento ainda acrítico em Hegel (MARX, 2010, p. 118-119).

Tal concepção de história em Hegel, analisada por Marx e Engels na obra *A sagrada família*, denota uma compreensão abstrata e unilateral, semelhante e a crítica desenvolvida na obra de juventude, de modo que engendra uma compreensão de homem decorrente dessa concepção.

A concepção *hegeliana* da História pressupõe um *espírito abstrato* ou *absoluto*, que se desenvolve mostrando que a humanidade apenas é uma *massa* que, consciente ou inconscientemente, lhe serve de suporte. Por isso ele faz com que, dentro da História

*empírica*, exotérica, se antecipe uma História *especulativa*, esotérica. A História da humanidade se transforma na História do *espírito abstrato* da humanidade que, por ser *abstrato*, fica *além* das possibilidades do homem real. (MARX e ENGELS, 2011, p. 102)

Em seguida, Marx inicia a análise sobre o segredo do sistema hegeliano a partir do pórtico da *Fenomenologia do Espírito*. Segundo ele, Hegel não ultrapassou o campo da especulação, pois o desenvolvimento de sua filosofia se deu no limite do pensamento abstrato, ao partir da lógica do ser e conclui com o saber absoluto.

Hegel parte do infinito, do ser abstrato universal, espírito consciente de si, o espírito filosófico. Depois nega colocando o finito e a natureza segue restabelecendo a infinitude por meio da negação da negação para a afirmação do Espírito Absoluto. Do mesmo modo, Hegel parte da especulação na *Enciclopédia*. Marx continua sua crítica ao método hegeliano, pois este parte de um espírito abstrato, sobre-humano, se torna a essência propagada do espírito filosófico, seu pensamento sobre si mesmo e sua auto-objetivação. Para Marx,

*A lógica – o dinheiro do espírito, o valor do pensamento, o valor especulativo do homem e da natureza – sua essência tornada totalmente indiferente contra toda determinidade (Bestimmtheit) efetiva e, portanto, [essência] não efetiva – é o pensar exteriorizado que por essa razão, faz abstração da natureza e do ser humano efetivo; o pensar abstrato.* (MARX, 2010, p.120)

Em Hegel, a concepção de natureza trata-se de uma coisa externa da lógica, como uma perda-de-si mesmo, assimilado ao pensamento abstrato exteriorizado, por fim o espírito retorna a si mesmo e se encontra e autoafirma abstratamente como saber absoluto até o encerramento da existência consciente, sendo que, para Marx, a existência efetiva em Hegel é a abstração. Para Marx a natureza é o corpo inorgânico do homem, só tem sentido a partir dos sentidos humanos.

Mas também a *natureza*, tomada abstratamente, para si, fixada na separação do homem, é *nada* para o homem. É evidente por si mesmo que o pensador abstrato, que se resolveu pelo intuir, a intuir abstratamente. Como a natureza foi encerrada pelo pensador na própria figura dele, oculta e misteriosa, como ideia absoluta, como coisa de pensamento. [...] (MARX, 2010, p.135)

Desse modo, o filósofo para Hegel é compreendido com uma figura abstrata, portanto, sua existência não se constitui como um homem real, mas somente a ideia abstrata de homem. “Toda a *história* da exteriorização e toda a *retirada (Zurücknahme)* da exteriorização não é, assim, nada além da *história da produção* do pensar abstrato, do [pensar] absoluto, do pensar lógico, especulativo.” (MARX, 2010, p.121).

Segundo Lessa (2015), Marx se difere de Hegel na concepção de exteriorização<sup>17</sup>, pois compreende esta como um momento inerente, interno e primordial do trabalho, pelo qual ao objetivar a teleologia, seu conteúdo da consciência se exterioriza ao entrar em confronto imediato com a objetividade do mundo e não somente como um momento do Espírito em-si (abstrato) que necessita com seu outro como uma mediação ao seu para-si.

Para Marx, na análise da filosofia hegeliana apresenta-se a crítica à religião, ao direito e ao Estado moderno identificando elementos abstratos e categorias lógicas. Dentre os equívocos cometidos por Hegel, Marx acentua a apreensão da riqueza, do poder do Estado, da religião como algo separado da essência do homem, seres do pensamento. “A *humanidade* da natureza e da natureza criada pela história, dos produtos do homem, aparece no fato de estes serem *produtos* do espírito abstrato e nessa medida, portanto momentos espirituais, seres de pensamento.” (MARX, 2010, p.122). Diferentemente de Hegel, Marx demonstra a historicidade e a objetividade humana como sua característica essencial.

A apropriação da atividade humana que se objetiva em objetos externos ao homem que ocorre em primeiro lugar como “positivo acrítico e do mesmo modo o idealismo acrítico” (MARX, 2010, p.122). Assim a *Fenomenologia* se configura como uma crítica oculta, obscura e mistificadora das relações sociais, pois a alienação humana aparece apenas como um momento do espírito.

[...] pois é assim que o objeto é concebido – é puramente um momento da diferenciação da consciência-de-si, assim também surge como resultado do movimento a identidade da consciência-de-si com a consciência, o saber absoluto, o movimento realizado (*vorgehende*) do pensamento abstrato enquanto resultado que não [se passa] mais fora de si, mas somente em si mesmo como resultado; isto é, a dialética do pensamento puro é o resultado. (MARX, 2010, p. 123)

Para Marx, a grandeza de Hegel na *Fenomenologia* com seu resultado final a dialética, a negatividade enquanto princípio motor, como autoprodução humana como um processo, a objetivação. [...] “é que compreende a essência do trabalho e concebe o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu *próprio trabalho*.” (MARX, 2010, p.123). Contudo, os objetos para Marx não mantêm identidade com o sujeito –

<sup>17</sup> Para o Marx dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, a palavra *Entfremdung* (Marx também usa *Entäusserung* como o mesmo sentido) assume a forma da alienação do indivíduo no trabalho, o que se dá em quatro momentos: alienação/ estranhamento do 1) trabalho, 2) do produto do trabalho, 3) do indivíduo em relação ao gênero e 4) do indivíduo em relação ao seu próprio ser social. Diferentemente de Hegel, a *Entfremdung* marxiana não é um fenômeno intrínseco a toda atividade humana, mas sim a apropriação por um “outro” (a capitalista) das forças próprias do trabalhador por meio da venda (*Veräusserung*) dessas forças. Para melhor aprofundamento ver a nota 16 da obra de Marx e Engels A Ideologia Alemã.

com a consciência, são objetos externos ao homem, de forma que para ele, tanto o sujeito quanto o objeto são historicamente situados pelo processo de trabalho.

Um ser que não tenha natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte da essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele próprio objeto para um terceiro ser não tem nenhuma essência para seu *objeto*, i. é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum ser objetivo. Um ser não objetivo é um *não ser*. (MARX, 2015, p. 376)

Marx põe Hegel no mesmo patamar dos economistas, pois este apreende o trabalho não em sentido dialético, mas assimila o trabalho como essência apenas positivamente.

Ele apreende o *trabalho* como a *essência*, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é o *vir-a-ser para si (Fürsichwerden) do homem* no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual*. O que forma, assim, a *essência* da filosofia em geral, a *exteriorização do homem que sabe (wissender Mensch)*, ou a ciência *exteriorizada que se pensa*, isto Hegel toma como sua essência, e por isso pode, frente à filosofia precedente reunir momentos isolados, e apresentar sua filosofia como a filosofia. (MARX, 2010, p.124).

Para Marx, o segredo da dialética especulativa de Hegel é que este compreende o homem e suas atividades somente como um momento da consciência-de-si. Desse modo, o homem como essência não objetiva, mas espiritualista. “A consciência-de-si é, antes qualidade da natureza humana, do olho humano, etc. não é a natureza humana que é uma qualidade *da consciência-de-si*.” (MARX, 2010, p.125).

Na obra *Fenomenologia do Espírito*, Hegel desenvolve a dialética do senhor e do escravo ao afirmar que a consciência se gesta no trabalho, assim para se efetivar a consciência como liberdade é necessário o reconhecimento do outro anulando o processo de dominação. “A consciência-de-si é *em si e para si* quando e por que é em si e para si uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido.” (HEGEL, 2014, p. 142).

Hegel compreende a ética como elemento de resolução do problema do reconhecimento, portanto, desconsidera a luta de dominação e pela liberdade travada entre servo e escravo, mas o senhor não participa da atividade de trabalho, como não aprende a servir não poderá crescer e nem reconhecer na vivência do trabalho, reconhece apenas a si mesmo e o servo diferentemente reconhece o trabalho no seu sentido negativo reconhece a si e para si. Ambos mantêm uma perspectiva unilateral do processo de trabalho.

Mas, para o reconhecimento propriamente dito, falta o momento em que o senhor opera sobre o outro o que o outro operaria sobre si mesmo; e o escravo faz sobre si o que também faria sobre o Outro. Portanto, o que se efetuou foi um reconhecimento unilateral e desigual. (HEGEL, 2014, p. 148).

Tais expressões da filosofia de Hegel tomam a essência humana, o homem em uma dimensão unilateral. Ao afirmar que toda forma de estranhamento da essência humana, este ocorre somente na pura consciência – que se reflete no saber e no pensar e não no estranhamento efetivo real. Não considera a luta de classes e nem os conflitos advindos do desenvolvimento da sociedade. Não diferencia o mundo da natureza do mundo da cultura, pois para Marx, este último fora criado a partir da mediação do trabalho, como resultado das objetivações humanas. “A filosofia hegeliana da história é a última consequência, levada à sua ‘mais pura expressão’, de toda essa historiografia alemã, para a qual não se trata de interesses reais, nem mesmo políticos, mas apenas de pensamentos puros [...]” (MARX, ENGELS, 2007, p. 44).

Em Marx, a relação entre a história e a essência humana possui um caráter radical do ser social, isto é, a afirmação da essência humana mutável, heterogênea e diversificada. Portanto, a história humana perpassa diferentes transformações, assim a unidade do gênero humano e sua historicidade é um processo de continuidade na descontinuidade, dialeticamente entre afirmação, negação e superação que se eleva a um patamar novo e mais complexo de subjetividade.

Seguindo este raciocínio, defende-se o caráter essencialmente social do homem, que por meio do trabalho se diferencia dos animais, cria uma realidade humano-social com a sua capacidade de abstração e generalização. Origina-se, pois uma realidade objetiva, assim o ser social se mostra em dois pólos o individual e o genérico.

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral [mente], enquanto o homem produz universal [mente]; o animal produz sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...] o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; O animal forma apenas segundo a medida e carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto, o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2010, p. 85). (grifos do original).

As questões elucidadas por Marx caracterizam-se por uma perspectiva de totalidade, expressa o trabalho concreto no seu aspecto positivo, como elemento ineliminável da sociedade e complexo fundante, mediador universal dos complexos sociais. Este trabalho submetido às determinações na troca capitalista, da propriedade privada e da divisão do social trabalho, constitui seu aspecto abstrato, negativo, contraditoriamente, ao homem é permitido a transformação da realidade e de si mesmo, quando articula as múltiplas dimensões de

subjetividade e objetividade, resultante da práxis humana. Porém, a essência humana fundada pelo trabalho, no capitalismo é reduzida produção de sua existência, por isso, há uma diferenciação fundamental entre o animal e o homem.

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Besrimmtheit*) com qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é um objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que sua atividade é livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*. (MARX, 2010, p. 84, 85).

Não é hora de estabelecer uma análise detalhada sobre o trabalho, tampouco é possível abranger todos os aspectos dessa categoria na teoria marxiana. Porém, faz-se necessário compreender minimamente o trabalho no sentido positivo, cuja identificação foi tomada por Marx e Lukács ao partir do trabalho como criação, fruição da essência humana no viés ontológico. Segue-se o debate em torno do trabalho no sentido negativo, analisado por Marx ao realizar a crítica à economia política, identifica as características do trabalho no capitalismo, suas contradições em que convivem ambos os sentidos positivo e negativo, porém com ênfase nos processos alienação e estranhamentos advindos deste modo de produção.

Para Smith, segundo Marx (2011), o trabalho é trabalho geral independente da sua especificidade, mas esse não compreende o trabalho determinado em seus múltiplos sentidos como expressão de negatividade – quais seja o trabalho assalariado, o abstrato ou o estranhado. Portanto, o economista nega a historicidade do trabalho e pereniza as relações sociais no capitalismo.

O filósofo de Trier reconhece o processo de desenvolvimento do capitalismo como um momento de grande salto para o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, das faculdades humanas que culminaram em grandes conquistas para a humanidade, ao afirmar que

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, estão igualmente submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que *essa* individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades. Em estágios anteriores de desenvolvimento, o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele. (MARX, 2011, p. 110)

O vínculo entre as categorias da subjetividade e da objetividade se encontra na articulação das atividades práticas e teóricas, com a predominância do caráter objetivo.

A liberdade humana é assimilada como processo de desenvolvimento de uma moral e ética, estes se configuram em elementos do próprio gênero humano. Essa maneira de Marx considerar as coisas não é neutra e nem isenta de pressupostos, pelo contrário,

Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homenas, não em qualquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas. (MARX, ENGELS, 2007, p. 94-95).

Dessa maneira, a história é concebida como algo concreto e produto da atividade humana consciente. As relações sociais reafirmam a historicidade humana para defender a possibilidade de transformação radical do mundo e interferem na concepção humana em devir, para tanto, se faz necessária

[...] uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe *que derruba* detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. (MARX, ENGELS, 2007, p. 42).

A humanidade em sua gênese e processualidade histórica se constitui de maneira dialética em processo de continuidade na descontinuidade. Marx [...] “manteve a noção dessa essência em uma versão mais histórica, na diferenciação entre “natureza humana em geral e “natureza humana modificada” de cada época histórica”, como assegura (FROMM, 1983, p. 35).

A concepção de homem predominante como ser egoísta, desumano e cruel é situada como uma expressão diacrônica e sincrônica na filosofia de Marx. Tal compreensão, se ergue como produto determinado pelo modo de produção capitalista, por meio do trabalho alienado e explorado, da propriedade privada, da violência consolidou-se na modernidade e continua na contemporaneidade como expressão da essência humana, mesmo que haja distorções advindas das contradições latentes<sup>18</sup> da sociabilidade atual.

---

<sup>18</sup> Dentre as contradições contemporâneas e desafios postos pelo desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo se faz necessário denunciar o aumento de maus-tratos, crimes cometidos contras as minorias (mulheres, lésbicas, gay, travestis e transexuais) trabalho escravo, tráfico humano e de órgãos, bem como a prostituição com essas características que articulam um conjunto de relações sociais que poderíamos chamar de

A compreensão de homem defendida por Marx se refere ao ser social, inserido em sua objetividade, cuja determinidade se engendra no par dialético: indivíduo e gênero humano. Esse homem abrange a unidade entre ser, conhecer e agir, desse modo imbrica-se os aspectos teóricos e práticos, resultando em uma síntese práxica.

O conhecimento se apresenta como algo contextualizado, através do qual o homem cria a si e ao mundo simultaneamente, este possui uma base material e se eleva dela. O acesso ao conhecimento, por parte dos trabalhadores favorece a transformação da sociedade, uma vez que de, estes possam se apropriar de modo universal e irrestrito, nas palavras de Marx,

Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades. [...] A apropriação é, ainda, condicionada pelo modo como tem de ser realizada. Ela só pode ser realizada por meio de uma união que, devido ao caráter do próprio proletariado, pode apenas ser uma união universal, e por meio de uma revolução na qual, por um lado, sejam derrubados o poder do modo de produção e de intercâmbio anterior e o poder da estrutura social e que, por outro, desenvolva o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação; uma revolução na qual, além disso, o proletariado se despoje de tudo o que ainda restava de sua precedente posição social. (MARX, ENGELS, 2007, p. 73-74).

O reconhecimento recíproco ocorrerá através de uma revolução social com a supressão da propriedade privada. Este enquanto elemento da alienação e da reificação da vida humana deve ser superado para que ocorra apropriação efetiva da essência humana pelo homem e para o homem. Para Marx, significa o “retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é humano” (MARX, 2010, p. 105). Desse modo, o comunismo é a síntese entre naturalismo e humanismo consumado, o verdadeiro aniquilamento do antagonismo do homem e com a natureza do homem;

[...] a verdadeira resolução (*Auflösung*) do conflito entre existência e essência, entre objetivação e autoconfirmação (*Selbstbestätigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe com esta solução. (MARX, 2010, p. 105)

O trabalho emancipado, assim como, a educação em seu sentido *Lato*, proporciona ao homem um desenvolvimento total e multidimensional que se configura em um

desumano. Segundo a Organização Internacional do Trabalho - OIT há mais 21 milhões de pessoas em situação de trabalho escravo. As características de trabalho escravo se constituem em alojamento precário, falta de assistência médica, péssima alimentação, falta de saneamento básico e água potável, além da retenção de salário, isolamento geográfico, retenção de documentos. Disponível em: <http://escravonempensar.org.br/sobre-o-projeto/o-trabalho-escravo-no-brasil/> Acessado 14 mar.2016.

espiral, retornado a si mesmo e elevado a um novo patamar. Este processo retroalimentado mutuamente e operado na condição de classe do proletariado. Assim, tal desenvolvimento encontra uma referência na obra de arte chamada *homem vitruviano* de Leonardo Da Vinci<sup>19</sup>. Essa obra, bem como a criação gigantesca do artista a pouco mencionado reflete expressão de da perfeição e da síntese histórica entre a objetividade e a subjetividade, entre o indivíduo e gênero humano como elemento fundante e fundado pela história.

No próximo capítulo, apresentamos sucintamente os elementos da práxis e da formação humana como fundamentos e mediações para concepção de educação e de pedagogia.

---

<sup>19</sup> O homem representado pelo artista Leonardo da Vinci na época do Renascimento, revela a potencialidade do homem enquanto ser construtor de si mesmo interligado a totalidade, há em da Vinci uma potencialidade que Gramsci acredita ser possível para todos. Inclusive, nesse contexto, torna-se difícil mensurar o que o homem pode vir a ser quando tiver a oportunidade de utilizar múltiplas possibilidades de conhecimentos. Para Gramsci, esse homem é um ser integral e como tal carrega consigo a potencialidade da construção humana singular e coletiva; contudo, é necessário reconhecer as determinações que o formam e superá-las pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e revolucionária da sociedade que se reconhece e se afirma no coletivo. Aí reside a importância da Educação que, da mesma forma que Marx, Gramsci a compreende em todos os aspectos da vida. Não há a percepção de uma linha divisória na concepção de homem apresentada por Marx e posteriormente retomada por Gramsci. Há, sim, uma continuidade de se pensar um novo homem em uma nova sociedade; consequentemente, uma nova perspectiva da Educação. (LIN, 2013, 203).

### 3 PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

*O Universo não é uma idéia minha.  
A minha idéia do Universo é que é uma idéia minha.  
A noite não anoitece pelos meus olhos,  
A minha idéia da noite é que anoitece por meus olhos.  
Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos  
A noite anoitece concretamente  
E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso.  
(Fernando Pessoa)*

O verso traz a reflexão sobre a objetividade como elemento fundamental para iniciar um debate sobre os complexos da práxis, da educação e do conhecimento. Assim, “[...] o ser social é uma unidade integrada por dois momentos: o da individualidade e o da genericidade” (TONET, 2005, p. 215) que significa uma relação dialética entre objetividade e subjetividade de modo que “[...] a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social. (idem, ibidem).

Desse modo, o presente capítulo, tem como objetivo apresentar as categorias de práxis, de educação e de conhecimento, destacando sua natureza, sua estrutura e função na organização social, a partir das contribuições de Marx (2010a, 2013), Vázquez (2011), Lukács (2013) e Saviani (2013a, 2013b). Nesse contexto, compreender o complexo do trabalho, como categoria fundante do ser social e das demais práxis humanas se torna imprescindível, ao passo que, na perspectiva marxiana, a práxis, a educação e o conhecimento não podem ser compreendidos por eles mesmos, mas na relação estabelecida com o trabalho, com o modo de produção capitalista e com a divisão social do trabalho.

Portanto, tais reflexões, iniciadas com a exposição sobre a teoria geral do ser social no capítulo anterior, ao desempenhar uma crítica ao materialismo mecanicista, ao idealismo objetivo, passando pelas ontologias fictícias, em detrimento da ontologia do ser social, reafirmam a dialética materialista. Estas críticas, no sentido designado por Marx constituem os fundamentos para a análise da educação e da formação humana, no que tange à contribuição da práxis e do conhecimento. Assim, a compreensão do pensamento marxista e sua relação com os complexos da práxis, da educação e do conhecimento, enquanto processo de humanização se dá considerando os elementos onto-históricos destacando os aspectos contraditórios específicos da sociedade capitalista.

Depois de analisarmos a concepção de essência humana em Marx, detemo-nos agora a apresentar elementos de uma educação com vistas à emancipação humana. Ao elucidar o vínculo da educação com a essência humana, é necessário compreender de que maneira esta se constitui como mediação para afirmação ou negação desta essência. Como se caracteriza uma educação para a emancipação humana? Por que a práxis educativa é importante para a emancipação humana?

Dentre as questões levantadas, destaca-se o vínculo da educação com a essência humana, para responder de que forma se constitui como mediação para a consolidação ou negação desta essência. Em que medida essa compreensão contribuirá para a supressão da querela entre uma educação voltada para a essência e outra para existência.

Para analisar os complexos aqui apresentados: práxis, educação e conhecimento, sinteticamente e sem perder a profundidade, reunimos três questões filosóficas fundamentais: 1) A ontológica se trata da análise das categorias a serem expostas para a apreensão do ser e do contexto real; 2) A gnosiológica, se refere à dimensão do processo de conhecimento, da apresentação de uma teoria para se apropriar dos elementos da práxis e da educação e 3) A axiológica, que trata da ação humana consciente, ou seja, como podemos agir nesse contexto, quais as atitudes e os procedimentos necessários para articular teoria e prática no desenvolvimento de uma práxis como atividade humana, orientada e consciente.

O trabalho é base dinâmica e estruturante de um novo tipo de ser e se realiza com a intervenção do homem na natureza. O complexo da educação no processo de reprodução do gênero humano, constitui-se na mediação particular entre a individuação e a generalização. O conhecimento perpassa essas esferas da sociedade como modo de apropriação dos elementos universais e particulares com a apreensão das características do ser e de maneira direta ou indireta.

Assim, no primeiro tópico *Práxis e conhecimento contribuições para a educação e a formação humana* pretende-se analisar sinteticamente a práxis em geral e destacar elementos para compreender a práxis educativa com base nas contribuições de Vázquez, em sua obra *Filosofia da práxis* (2011). No segundo tópico *Educação e formação humana* analisa-se a educação e a formação humana a partir das contribuições de Dermeval Saviani em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013) e de György Lukács em *Para uma ontologia do ser social II* (2013). Trata-se de um estudo sobre os aspectos ontológicos da educação e dos parâmetros e das características da educação em sentido lato e

estrito, relacionando-os com o processo de elaboração do conhecimento, bem como sua negação ou falseamento do real, com o objetivo de identificar elementos da mercantilização da educação, do saber na contemporaneidade e suas consequência para a formação humana.

No terceiro tópico, *Elementos filosóficos e mediações na trajetória da educação e da pedagogia* abordamos uma breve análise dos fundamentos das teorias da educação e suas contribuições para o curso de pedagogia.

### 3.1 PRÁXIS E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

Neste tópico, abordamos brevemente o processo de universalização da práxis e do conhecimento a partir do desenvolvimento histórico-social do gênero humano, em seguida, discutimos os fundamentos da reprodução social como mediação dessa universalidade a fim de apreender alguns aspectos da práxis em geral e da práxis docente de modo específico.

A concepção de práxis docente pode ser compreendida pela análise desenvolvida por Vázquez (2011) sobre a práxis em geral, tendo como pressuposto de análise a lógica dialética materialista. Esta premissa possibilita a superação da lógica das formas, isto é, a lógica formal, para sistematizar uma proposta educacional fundada pela lógica dialética, ou seja, a lógica dos conteúdos.

1. A relação entre práxis e transformação social; 2. A dialética em suas duas dimensões: como expressão do próprio movimento real e a lógica e como forma de pensar e método de conhecimento para apreensão do movimento do real e 3. A historicidade do homem e a apropriação do conhecimento como resultado da unidade entre teoria e prática.

Para aprofundar o conceito de práxis como mediação no interior das atividades humanas, como movimento dinâmico e contraditório da realidade, seguimos as seguintes premissas:

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela. (VÁZQUEZ, 2011, p. 223-224)

Para analisar a relação entre práxis e transformação social é necessária para compreender e delinear a universalidade da práxis e do conhecimento como contribuições que abrange a universalidade do homem e seu processo de objetivação e apropriação<sup>20</sup> do conhecimento, sendo que em Marx o interesse epistemológico está sempre subordinado à direção ontológica de sua reflexão. Tal atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter e manifesta ainda a produção do conhecimento, ou seja, em formas de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais os homens conhecem a realidade. Essa premissa serve de base para assimilação do método dialético e contribuirá na compreensão do método pedagógico<sup>21</sup> como caminho para o desenvolvimento de uma concepção dialética de educação.

Diferentemente de Durkheim, em sua sociologia positivista, que parte de um conjunto de regras formais e intelectivas, ou de como Weber, com a sociologia compreensiva, na qual há uma prescrição de procedimentos para a construção de modelos ideal-abstratos, a questão metodológica aparece em Marx como uma relação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto.

### 3. O tratado de “materialismo dialético”

O tratado queria expor o materialismo dialético não como um sistema filosófico, mas como um movimento, um processo de conhecimento que vai:

Do abstrato (elaborado pela reflexão) ao conceito;

Do formal (lógico) ao conteúdo (práxis);

Do imediato ao mediato (desenvolvido pelas *mediações* em particular por aquela da lógica dialética), e do *menos* complexo ao *mais* complexo. (LEFEBVRE, 1995, p. 04) (grifos do autor).

A distinção de dessa linha de pensamento está no critério de verdade que para Marx não é um critério da consciência solipsista<sup>22</sup>; mas a prática social seu critério de verdade.

<sup>20</sup> Os processos de apropriação e objetivação expressam de maneira dialética a dinâmica histórica e social da produção e reprodução do indivíduo e do gênero humano através do trabalho, atividade vital humana. Para melhor aprofundamento desta questão, conferir Marx (2010a), Marx e Engels (2007) e DUARTE (2007; 2013).

<sup>21</sup> O método pedagógico se trata de ações desenvolvidas pelo professor de organização das atividades de ensino e aprendizagem dos alunos para atingir determinado objetivo geral ou específico, do trabalho docente em relação a um conteúdo específico relacionado à educação. Está relacionado à estrutura e organização do currículo escolar em seus aspectos lógicos envolvidos na organização dos conteúdos do ensino. Para melhor aprofundamento sobre essa questão ver SAVIANI (1994).

<sup>22</sup> Solipsismo vem do latim, *solus ipse*, traduzido por só ele mesmo. Designa uma doutrina filosófica que reduz toda a realidade ao sujeito pensante; doutrina segundo a qual só existem efetivamente o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos), como participante da única mente pensante, meras impressões sem existência própria. O solipsismo reveste muitos matizes através da história da filosofia, mas podemos resumi-los em três tendências fundamentais: 1) Solipsismo gnosiológico, uma vez que o conhecimento tem como centro a consciência do sujeito, surge à questão de saber como se pode conhecer outras realidades que não são a

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX, 2007, p. 533) (grifos do autor)

O problema da práxis para Marx se trata de uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento, segundo Vázquez (2011). A relação entre a teoria e a prática em Marx é ao mesmo tempo teórica e prática; prática, de modo que a teoria serve como guia da ação, forma a atividade do homem, em sua particularidade como atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Marx (2011) mostra que a atividade teórica é a reprodução ideal do movimento do real.

Na tese oito sobre Feuerbach, Marx (2007, p. 533) afirma que “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática.” Mas, a ausência de relação entre a filosofia e o mundo se dá tanto no plano prático como no plano teórico; no primeiro o mundo muda sem filosofia; no segundo a filosofia intenta mudá-lo, mas o mundo permanece imutável, sem a comunicação com a filosofia. A práxis é o laço entre a filosofia e a realidade, por meio da práxis a filosofia se nega, como filosofia pura, ao passo que a realidade se torna teórica no sentido em que se deixa influenciar pela filosofia, a mediação é sempre realizada pela a práxis, ou seja, a passagem da práxis-em-si para a práxis-para-si.

Consideraremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. (SAVIANI, 2012a, p. 108)

A dialética ao investigar a coisa-em-si realiza um esforço, pois como esta não aparece de modo imediato aos nossos olhos para atingir sua compreensão é preciso que

[...] o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, [...] não pretendendo apenas distinguir entre duas formas e dois graus de *conhecimento*

---

própria consciência e não encontra justificação para a afirmação do objeto existente fora da consciência. O imanentismo e o idealismo estariam nesta linha. 2) O solipsismo metafísico: é a tendência a afirmar como ser único, o ser do sujeito. Só que assim ainda poderia se distinguir entre o homem como sujeito e um sujeito absoluto ou transcendente. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/solipsismo/> Acesso em: 20 jan.2016.

da realidade, mas especialmente e, sobretudo duas qualidades da *práxis* humana.” (KOSIK, 1976, p. 13). (grifos do autor)

Para o filósofo francês Henri Lefebvre, na obra *Lógica formal/ lógica dialética*, o conhecimento é um fato, pois conhecemos desde a vida imediata e mais simples. É indispensável examinar e discutir os meios de ampliar esse conhecimento. Em termos filosóficos, o sujeito e o objeto agem e reagem um sobre outro, mantendo uma interação dialética. Dentre as características do conhecimento estão os aspectos: prático, ao resultar da atividade humana; social, o indivíduo estabelece relações cada vez mais ricas e complexas; e histórico, pois resulta de um processo e um esforço humano secular de passar da ignorância ao conhecimento e a busca da verdade, deve ser obtida por meio metódico.

Hessen (2000) assegura que a teoria do conhecimento é uma parte da ciência definida de teoria dos princípios materiais do conhecimento humano. Assim, conjectura as questões gerais do conhecimento científico, a objetividade do pensamento, sua relação com os objetos e ligados à verdade do pensamento e concordância com o objeto.

Para Kosik (1976), a problemática da *práxis* na filosofia materialista não é a distinção entre dois campos da atividade humana nem uma tipologia das possíveis e universais intencionalidades humanas, nem ainda do modo histórico da relação prática com a natureza e os homens como objetos de manipulação, mas sim um problema filosófico que se expressa em quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como esta sociedade é criada.

A prática, como sinônimo de *práxis*, tornou-se uma categoria central na filosofia moderna, portanto sua análise contribui na elaboração de um determinado tipo de conhecimento que sirva na busca da essência da realidade, de desvendar seus mistérios e suas contradições. Na arquitetura teórica de Marx, a categoria *práxis* ocupa lugar central, sobre a qual abrange as investigações de Lukács e Gramsci dos anos 1920 aos estudos de Marcuse, Lefebvre e Vázquez. É especificamente sobre a concepção do homem como ser prático e social que repousa a acepção de trabalho como forma modelar de *práxis*, ou seja, o único modo de criação, daí decorre a concepção a teoria da história em Marx. Para o filósofo alemão “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, [...] em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (MARX, 2013a, p. 255). Tal *práxis* compreende os complexos sociais, cujo campo de atuação

se constitui o ambiente material e espiritual de desenvolvimento do indivíduo histórico.

Contudo:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. (KOSIK, 1976, p. 15) (grifos do autor)

No mundo da pseudoconcreticidade a diferença entre fenômeno e essência desaparece, mesmo que a realidade seja a unidade dialética entre ambos, um contém e está contido no outro. Para Marx (2013a), se a aparência explicasse a essência, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

No mundo, a superação de esquemas abstratos da realidade pode ser compreendida através de duas abordagens: a gnosiológica e a ontológica. Na primeira esfera, a análise da realidade se limita a uma relação unilateral entre sujeito e objeto. O sujeito constrói o objeto por meio de sua atividade de classificação, organização e ordenamento, ao final diz o que o objeto é. Na segunda, ao contrário, sucede a primazia do objeto, em detrimento do sujeito. Este último viabiliza a tradução do objeto em forma de conceitos e categorias. O sujeito busca conhecer as leis internas e as múltiplas determinações para expor de modo teórico e, somente depois traduzir o que o objeto é.

Sobre essa questão Lukács defende

[...] uma fundamentação ontológica correta de nossa imagem de mundo pressupõe as duas coisas, tanto o conhecimento da propriedade específica de cada modo de ser como o de suas interações, inter-relações etc. com os outros. Nas duas direções, o desconhecimento da verdadeira relação (unidade na diversidade, por meio dela a separação e a oposição nas interações homogêneas etc.) pode conduzir às maiores distorções do conhecimento daquilo que é o ser. O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar no pensamento) à natureza e à sociedade. (LUKÁCS, 2010, p. 41-42).

O homem conhece a verdade através do processo de transformação da natureza, cujo momento ocorre também a sua própria transformação. Este passa a transmitir o conhecimento da verdade por meio do desenvolvimento das relações sociais. A verdade assim como a realidade apresenta-se no primeiro momento como um todo caótico, depois do processo de abstração chegamos às determinações numerosas sobre as características da realidade, tornando-se um conhecimento complexo e ao mesmo tempo simples, pois conhecemos as nuances do objeto em si.

A verdade encontra o real quando revela, desmascara, põe a nu, traz à luz do dia, indica as ilusões e mentiras.

O pensamento dialético pode hoje, no plano teórico, deixar de aprofundar essa contradição até torná-la insuportável? Será que vai declarar (decretar) que, sendo a

verdade revolucionária, o que se deve produzir é a destruição das aparências, das ilusões, das mentiras, das ideologias? (LEFEBVRE, 1995, p. 37)

No processo de produção dos meios de vida os homens transformam a natureza e a si mesmos infinitamente. Ao desenvolver um novo objeto, ao homem é proporcionado um desenvolvimento, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, pois se constroem novas necessidades e novas habilidades, avançando no processo histórico de produção de instrumentos e na sistematização de conhecimentos.

A atividade prática é, por isso, simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua objetivação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 265)

O conhecimento repassado historicamente por meio do processo de trabalho repousa sobre a objetivação da humanidade em sua dialética de apropriação e transmissão, com o objetivo de repassar às novas gerações aquilo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens, isto é, não ocorre sem um processo educativo. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente.

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p. 20) (grifos do autor)

A maneira como os homens entram em contato com o mundo são diferentes, dependem das circunstâncias, das necessidades, da cultura e do modo de produção em que se baseia a sociedade, na qual estão inseridos. Sabe-se que historicamente o conhecimento sistematizado foi negado na formação social da maioria dos homens, contudo é importante conhecer a história, o processo de desenvolvimento e universalização deste na ciência e na práxis a fim de se desvendar a essência das coisas.

A necessidade de explicação do mundo, dando-lhe um sentido e descobrindo-lhe as leis internas é tão antigo como o próprio homem. Este tem recorrido ao auxílio da magia, do mito e da religião, e, mais recentemente, à contribuição da ciência e da tecnologia. Nos últimos séculos da história, se desenvolveram os domínios do conhecimento e da ciência. A preocupação com este tipo de questões vem desde a Grécia antiga, no entanto, somente a

partir do século XVIII, a palavra ciência adquiriu um significado específico, se desenvolveu até chegar ao conceito que conhecemos hoje.

Toda concepção histórica existente até então ou tem deixado completamente desconsiderada essa base real da história, ou a tem considerado apenas como algo acessório, fora de toda e qualquer conexão com o fluxo histórico. A história deve, por isso, ser sempre escrita segundo um padrão situado fora dela; a produção real da vida aparece como algo pré-histórico, enquanto o elemento histórico aparece como algo separado da vida comum, como algo extra e supraterrâneo. Com isso, a relação dos homens com a natureza é excluída da história, o que engendra a oposição entre natureza e história. Daí que tal concepção veja na história apenas ações políticas dos príncipes e dos Estados, lutas religiosas e simplesmente teóricas e, especialmente, que ela tenha de *compartilhar*, em cada época histórica, da *ilusão dessa época*. (MARX, ENGELS, 2007, p. 43-44). (grifos do autor)

A ciência serve à produção como força alheia à qual esta recorre, como está em suas entranhas, de seus instrumentos, de suas máquinas, como objetivação ou materialização do teórico no processo produtivo, como assegura Vázquez (2011). A ciência produzida ao longo dos anos sempre esteve vinculada a um determinado grupo ou classe social, de modo que seu conteúdo nunca se forjou como um conhecimento neutro da realidade, mas sempre comprometidos com os interesses do seu espaço e de seu tempo histórico, muitas vezes reproduzindo o entendimento da realidade de modo parcial.

Essas diferentes formas são outras tantas formas da organização do trabalho e, assim, da propriedade. Em cada período, teve lugar uma união das forças produtivas existentes, na medida em que isso era exigido pelas necessidades. Essa contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio, que, como vimos, ocorreu várias vezes na história anterior sem, no entanto, ameaçar o seu fundamento, teve de irromper numa revolução em que a contradição assumiu ao mesmo tempo diversas formas acessórias, tais como totalidade de colisões, colisões entre classes distintas, contradição da consciência, luta de ideias, luta política etc. De um ponto de vista limitado, pode-se isolar, então uma dessas formas acessórias e considerá-la como a base dessas revoluções, o que é tanto mais fácil na medida em que os indivíduos que promoveram as revoluções guardavam ilusões sobre sua própria atividade, segundo seu grau de formação e seu estágio de desenvolvimento histórico. (MARX, ENGELS, 2007, p. 61)

A prática e o conhecimento, portanto, são indissolúveis e elementos fundamentais para a compreensão destas características da atividade humana.

A compreensão da coisa-em-si é difícil de ser realizada no cotidiano, pois a práxis utilitária realiza uma orientação ao homem incapaz de romper com o senso comum e com a imediaticidade. A assimilação da práxis, neste caso se realiza de modo mecânico, sem o entendimento dos fenômenos e sem a revelação da essência da realidade. “A *práxis* de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, e a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue.” (KOSIK, 1976, p. 14).

Essa práxis se torna hegemônica na sociabilidade capitalista ao refletir a cisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, tal como a divisão entre a teoria e a prática, ora privilegiando uma ora priorizando a outra.

O trabalho se constitui como a práxis produtiva, como fonte de todo valor, de toda riqueza. Esta fonte subjetiva cria a riqueza em sua forma objetiva e subjetiva, ambas como resultado do trabalho humano. O indivíduo está alienado, quando este é incapaz de reconhecer a subjetividade humana nos objetos. É pela práxis que o homem se humaniza, mas para se humanizar o indivíduo necessita objetivar-se, o que só pode ocorrer através da práxis. A produção possibilita, por um lado, a produção de objetos úteis que satisfaçam às necessidades humanas e, por outro, incorporado um conteúdo de elementos materiais e espirituais para a autoprodução e autocriação humana, desse modo:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade. (KOSIK, 1976, p. 21) (grifos do autor)

O pensamento se torna crítico-reflexivo rompendo com a relação causal entre representação e condições fixadas, revela-se numa prática sagaz criando o pensamento comum no mundo real e a práxis com consistência e validade real. Como a prática não fala por si mesma, e sua condição ou critério de verdade da teoria não se verifica de modo direto e imediato, pois se a prática explicasse a teoria não seria necessário refletir, distanciar-se para compreendê-la e depois sistematizá-la, ao contrário do que defende as teorias dominantes nos documentos oficiais sobre a política de formação de professores<sup>23</sup> no Brasil devemos recusar essa concepção empirista da prática, visto que não se pode utilizar este como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática.

A realidade, ou seja, a materialidade do pensamento se traduz de maneira que não há atividade humana sem o respaldo de uma orientação cognitiva, portanto, sem uma dimensão teórica. Esta atividade em suas dimensões ideológicas e ou científicas, só existe com base em uma relação com a prática, não há pensamento fora da práxis humana. A

---

<sup>23</sup> O documento baseia-se em estudos que identificariam três níveis de conhecimento envolvidos na atuação pedagógica do professor: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* e considera que a prática reflexiva deve configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática. Dentre as principais referências adotadas no documento estão os estudos de Schön (2000); Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993). Para melhor aprofundamento dessa questão, conferir BRASIL (1998).

consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre as coisas, as ações e as relações que geram. Entretanto, por se configurar como um movimento no pensamento que por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, não se confunde com ela, guardando suas particularidades, ou seja, na produção de idéias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. Este processo de apropriação da realidade pelo pensamento não pode transformar o real e nem confundi-la com a práxis, Vázquez adverte:

A teoria em si – nesse, como qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação de sua transformação. (2011, p. 237-238).

Nesse sentido, o problema da separação entre teoria e prática pode incorrer no erro crucial que, por um lado centraliza a prática e exclui a teoria, desemboca no praticismo. E, por outro lado, prioriza a teoria em detrimento da prática resulta no teorismo, como demonstra Saviani:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a teoria sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática (SAVIANI, 2012a, p. 109).

A superação da alienação deve acontecer não somente no âmbito da consciência, mas também na práxis cotidiana dos homens. Essa práxis fragmentada resulta de uma compreensão equivocada do mundo, pois reflete o processo de alienação e estranhamento entre os professores em sua atividade de modo unilateral. Na sociedade alienada mantém-se a contradição entre o trabalho como reprodução da sociedade e o trabalho como reprodução do indivíduo, característica ineliminável do trabalho, tal oposição só poderá ser superada com a eliminação da sociedade capitalista. Assim como a alienação do trabalho não é homogênea e nem absoluta implica numa determinada prática ou teoria, portanto, o que configura a esses fenômenos a dimensão de pseudoconcreticidade, não é a sua existência em si só, mas a independência com que eles se expressam, portanto,

O único conhecimento que, segundo Marx, pode apresentar-se como verdadeiro crítico é aquele que segue a lógica específica do ser objeto, do qual torna acessíveis as reais oposições internas. Todavia, essa concepção do conhecimento científico é

ainda formulada em termos gerais. O método da dialética idealista ainda não foi, de nenhum modo, definitivamente afastado; [...] o resultado do processo histórico que se realiza através de uma longa cadeia de mediações é frequentemente tratado como a meta imanente, “o conceito” ou a essência do próprio processo, de modo a obter assim uma unidade crítica de medida diante daquelas concretas “manifestações” históricas do processo que se revelam estranhas e em contradição com o resultado delas. (MÁRKUS, 1974, p. 25, 26).

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade pode forjar uma consciência capaz de contribuir no processo de negação das formas de alienação. Compreender a coisa-em-si e os desdobramentos da essência desta forma de sociabilidade, uma vez que, a consciência não pode mudar a realidade imediatamente, o pensamento, assim como a teoria mostra a sua autonomia com relação à prática. Esta consciência pode adiantar-se a prática e influenciá-la, guiando a sua atividade.

A história humana é a história da relação entre o homem e a natureza, como processo de apropriação do conhecimento e resultado da unidade entre teoria e prática. O trabalho alienado constitui a essência da sociedade capitalista, na qual este se caracteriza pela separação entre a teoria e prática e na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. As relações sociais concretas que os homens mantêm com seus produtos, com sua própria atividade e com os outros homens são afirmadas no momento da produção. Esse movimento dinâmico e contraditório revela o conceito de práxis, como uma síntese entre essência e existência no interior das atividades humanas. Ainda que separadas essas dimensões, podem ser superadas historicamente compondo uma unidade na diversidade.

No próximo tópico apresentamos alguns elementos teóricos sobre a educação e a formação a fim de compreender a educação escolar e formação de professores na atualidade.

### 3.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo deste tópico é apresentar o debate sobre a categoria de educação para identificar sua dimensão ontológica e função social na sociedade capitalista. Nesse sentido, pretende-se abordar a relação entre o trabalho e a educação, as características da educação em seu sentido lato e estrito para entender como a divisão social do trabalho contribuiu para a consolidação de uma educação dual, compreende sua especificidade na reprodução social, não exclui seus elementos contraditórios.

Sabe-se que Marx não desenvolveu um estudo específico sobre educação, mas analisou como elemento central as relações socioeconômicas e políticas, seu processo

histórico de desenvolvimento, por isso não formulou uma teoria da educação, nem ao menos uma metodologia sobre a transmissão do conhecimento. Todavia, não deixou de abordá-la devido sua relevância na reprodução do homem enquanto ser social. Marx e Engels analisaram a educação, com base na generalidade dos acontecimentos históricos de seu tempo, e suas contribuições servem de base para compreender este complexo na atualidade, devido à manutenção da sociedade de classes, visto que suas elaborações colocam a possibilidade de superação das relações capitalistas de produção.

Isso significa que para entender o complexo da educação é necessário apreender também a categoria de formação humana, abordando sua distinção e semelhança com o processo educativo. Ao diferenciar a educação de formação, é preciso compreender que essa última contém a educação nos seus sentidos *lato* e *estrito*, embora não seja a mesma coisa e em algumas ocasiões se confunda com ela.

Este tópico foi elaborado à luz das contribuições das obras *Para uma ontologia do ser social II*, de György Lukács (2013), especificamente no capítulo *A reprodução e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* de Dermeval Saviani (2013a). Na intenção de analisar do complexo educacional, primeiramente com base em Lukács, compreendemos essa como uma práxis social fundada pelo trabalho e, em seguida, utilizamos as contribuições de Saviani (2013a, 2013b), ao tratar da especificidade da educação brasileira, por entendermos a educação escolar como a forma mais desenvolvida de educação. Apreciamos às elaborações específicas do autor brasileiro sobre a história e os fundamentos da educação, em especial no tocante ao curso de pedagogia, nosso objeto de estudo. Considera-se necessário explorar às contribuições destes autores, os quais se debruçaram sobre os fundamentos da sociedade e da educação, com base em uma perspectiva crítica-emancipatória, mesmo com distinções entre eles, sobre a relação trabalho e educação<sup>24</sup>. Esses autores possuem em comum o eixo do marxismo como matriz teórico-metodológica, por isso, antes de adentrar a natureza da educação é necessário compreender o que denominamos de teorias crítica em educação, ou seja, são

---

<sup>24</sup> É importante salientar, a título de esclarecimento, a distinção fundamental entre Saviani e Lukács, mencionada sobre a relação trabalho e educação. Para um aprofundamento sobre esse debate teórico ver: LAZARINI, Ademir. A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos. Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE-UFSC, linha de pesquisa Trabalho e Educação – Florianópolis, 2010 e ainda o texto *A Pedagogia Histórico e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani* (p. 87-119) in. Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes da educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

[...] aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre a outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. (DUARTE, 2010, p. 64).

Essa direção possibilita o conhecimento das teorias da educação, sua orientação histórico-filosófica e sua análise crítica-emancipatória de apreensão da relação entre educação e sociedade.

Destacamos a dimensão ontológica da educação e as características da educação no capitalismo em uma abordagem dialética da educação, a fim de assimilar as orientações em termos gerais para a formação docente no que tange ao curso de Pedagogia.

Por educação se compreende, com base em Lukács (2013), como um complexo universal fundada no e pelo processo de trabalho, a fim de efetivar a apropriação por parte dos indivíduos das objetivações que constituem o gênero humano, vinculando às necessidades de reprodução de todas as sociedades, em especial a sociedade de classes.

E por formação humana entende-se, a partir de Saviani e Duarte (2012), que se refere ao processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Tal categoria segue vinculada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas, compõem a formação humana, a qual passa pela educação, embora não se limite a ela, pois compreende os aspectos do gênero humano, tais como, o trabalho, a sociabilidade e a linguagem, entre outros.

Analisamos o complexo da educação em uma das cinco partes que compõem o capítulo II, do segundo volume da obra póstuma *Para uma ontologia do ser social*, de autoria do filósofo húngaro György Lukács, intitulado “*A reprodução*”: *Problemas gerais da reprodução*, no qual o autor trata do complexo da educação como uma esfera de reprodução social e o processo de desenvolvimento do ser social fundado pelo trabalho e pelos demais complexos sociais.

Na esteira de Marx, o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, ou seja, através dele, o homem refina suas faculdades e toma o domínio sobre si mesmo. “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.” (MARX, 2010, p. 110).

Assim como Marx, Lukács não desenvolveu uma elaboração teórica específica sobre educação. Para o filósofo húngaro, esta vem sendo analisada com base na divisão do trabalho, assim como aborda os demais complexos sociais, a linguagem, a sexualidade, etc. Lukács (2013) afirma que a educação é um complexo social fundado pelo trabalho, ao manter uma dependência ontológica, estabelece uma relação de autonomia relativa e determinação recíproca, que possibilita elevá-la ao novo patamar, portanto, o conceito de educação aqui adotado supera a escolha entre essência humana abstrata e a existência empírica. Busca-se elencar os aspectos principais julgados pelo autor concernentes ao entendimento da reprodução do ser social em termos ontológicos, no que se refere à educação.

[...] o essencial da educação dos homens, [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: [...] que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará concluída. Sua vida dependendo das circunstâncias pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a educação – no sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2013, p. 176)

Nesse sentido, Lukács afirma os dois sentidos da educação: as perspectivas *lato* e *estricto*, postas nas relações sociais, em que a mudança das mesmas é uma possibilidade. A especificidade da educação, diferentemente do trabalho, não diz respeito a ter como resultado um objeto pronto e acabado, mas um objeto que é também sujeito. Esse, individualmente, compreenderá o saber objetivo, ou seja, o conteúdo a ser apreendido por ele será de maneira diferente dos demais alunos, pois sua subjetividade pode interferir na assimilação dos elementos ensinados. A educação constitui-se no complexo que se efetiva o pertencimento do indivíduo ao gênero humano estabelecendo um vínculo intrínseco com o sentido *lato* ou genérico e com o sentido *stricto* ou específico ao atender aos interesses dominantes em cada época histórica.

A educação decorre das relações de trabalho em todos os modos de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho interferirá continuamente na organização do processo educativo, imperando o sentido estrito, como modelo de formação principal, prioriza no seu desenvolvimento os elementos da reprodução social, apesar de não excluir a educação em sentido amplo.

[...] entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termo ideais, não poder haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades de classes. (LUKÁCS, 2013, p. 177)

O desenvolvimento da educação se dá em consequência da divisão social do trabalho, desencadeado por um processo de universalização do mercado mundial, com a exigência de formar força de trabalho para o mercado. A educação escolar se tornou uma ferramenta de reprodução desse processo, imprimindo uma mudança nas relações sociais de trabalho e de sociabilidade. Conforme se pode comprovar nas palavras de Lukács, esta acontece sempre de modo desigual e contraditório devido às bases sociais dessa sociedade.

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e, sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. (LUKÁCS, 2013, p. 177)

Como os complexos só alcançaram autonomia em um contexto de desenvolvimento, em que as forças produtivas atingiram um nível mais rico e os meios de produção passaram por um processo de socialização, com a complexificação da divisão social do trabalho, isso se aprofundou ao elegerem um tipo de educação para a classe dominante e outra para os trabalhadores, ou seja, uma formação mais universal, propedêutica e uma mais técnica, profissionalizante.

Houve o desenvolvimento de um novo homem, uma nova concepção de mundo e conhecimento impostos pelo modo de produção capitalista, em que o desenvolvimento das forças produtivas ocorre concomitantemente com o desenvolvimento dos meios de produção, contribuindo para ampliação das faculdades mentais dos indivíduos. Segundo Lukács:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens. (LUKÁCS, 2013, p. 177)

Portanto, a educação é responsável não só pela apropriação do conjunto de elaborações humanas, como também por determinados comportamentos esperados dos indivíduos. A essência humana, na reprodução do ser social, consiste em produzir o novo, por isso os homens se diferem dos animais, estes últimos vinculados eternamente à esfera orgânica, consistem em repor o mesmo do mesmo. “O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. *É ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e consciência” (MARX, 2010, p. 84). Isso significa que a sociabilidade humana não é perene, mas engendrada pelas relações sociais, na produção de sua existência,

dado o caráter histórico da essência e do fenômeno. Como uma unidade dialética, conforme Márkus (2015), Lukács aponta na mesma direção ao afirmar que:

[...] o ser social só tem existência em sua reprodução ininterrupta; a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que se modifica ininterruptamente [...] produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substanciais do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 201)

Lukács se refere aqui não somente ao trabalho como complexo fundante do ser social, mas também em relação às demais atividades realizadas pelos homens que abrangem as características materiais e espirituais.

Nessa continuidade histórica, processual calcada na permanência e mutabilidade histórico-dialética do ser social, a educação no mundo dos homens não se assemelha aos processos de adaptação dos animais. Sendo assim, essa compreensão serve de base para a análise crítica das teorias educacionais que fundamentam o curso de Pedagogia no Brasil, pois, em sua maioria, como essas tendências partem de premissas biologicistas, a-históricas, nas quais pesam a defesa dos processos espontâneos e cotidianos, em detrimento dos processos direcionados e científicos, conforme Duarte (2007), a educação escolar deve ser a mediadora entre esses dois pólos, o cotidiano e o científico.

Para Lukács (2013), o desenvolvimento biológico, no sentido filogenético, é consequência do seu processo de humanização, ao passo que, seu desenvolvimento social, ontogenético, decorre do desenvolvimento da sociedade. Eis aí, a diferença entre espécie humana e gênero humano, essa passagem somente é possível através da apropriação de elementos sócio-culturais essenciais à humanização do homem. Assim, a consciência e a linguagem são fundamentais para a consolidação dessa passagem fixando e transmitindo os conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens. Nesse caso, o processo educativo deve [...] “dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural”, (DUARTE, 2006, 2008; FACCI, 2004). Por isso, a educação tem como função social tornar o indivíduo mais rico, nos termos de Marx (2010a). Ao transmitir os conteúdos filosóficos, científicos, culturais e artísticos contribui para enriquecer a essência humana, através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como, a atenção voluntária, a memória, a percepção, o planejamento e a imaginação, segundo Vigotsky citado por Duarte (2006).

A educação fundada pelo complexo do trabalho estabelece com esse uma relação dialética, ou seja, de identidade e não identidade, que se reflete nos fundamentos desta pesquisa, na medida em que se analisa a formação docente ancorada às determinações do complexo do trabalho e suas reverberações no cotidiano escolar, sob a forma de leis, normas e conteúdos.

Na relação de identidade, primeiramente, por que o trabalho se consolida na protoforma de toda práxis social, inclusive a educação. “Assim, como o trabalho, a educação se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais.” (LIMA, JIMENEZ, 2011, p. 79). Com relação à não-identidade, a educação se consubstancia pelo fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, ou seja, no intercâmbio entre o homem e natureza. Na educação as posições teleológicas secundárias objetivam favorecer os outros indivíduos a realizar determinadas posições, devido a essa concepção, as funções assumidas por este complexo se dão na esfera da reprodução social, no par dialético de objetivação e apropriação.

A educação, na sociedade de classes, é compreendida como um complexo que se bifurca em decorrência da divisão social do trabalho em trabalho manual e intelectual. A análise dialética do fenômeno educativo deve abranger os elementos materiais e ideias de sua composição presente na sociedade de classes antagônicas. A compreensão do desenvolvimento dos meios de produção e das forças produtivas é um elemento central no desenvolvimento educacional, possibilita ainda perceber que a universalização da educação escolar e a formação para o trabalho respondem a necessidade de reprodução social do capitalismo.

Nessa direção, a absorção do presente não é possível sem captar as suas raízes, o que implica o estudo da gênese e do desenvolvimento do fenômeno educativo. Saviani, na obra *História das Ideias pedagógicas no Brasil* (2013b), denota duas concepções que compreendem o entendimento do complexo da educação, quais sejam, as ideias educacionais, que se tratam da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, o qual deriva de determinada visão de homem, de sociedade, sob a qual se interpreta tal fenômeno. A segunda concepção são as ideias pedagógicas, as quais compreendem o movimento real da educação, ou seja, substância da prática educativa, ao abranger seus aspectos teóricos e práticos sobre as exigências, os interesses e os resultados desejados a alcançar. Ambas as concepções se complementam, visto que nosso estudo aborda os fundamentos do curso de pedagogia no Brasil.

Na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013a) desenvolve a concepção de natureza da educação relacionando-a dialeticamente com a natureza humana, com o objetivo de analisar a atividade educativa, sua função social e suas características no capitalismo. Contudo, é necessário entender o fundamento da essência humana e caminhos tomados por esta categoria no capitalismo. Assim, Saviani (2007, 2013a), afirma que o trabalho e a educação, são atividades especificamente humanas, devido essa característica, é possível defender uma educação direta e intencionalmente vinculada ao desenvolvimento das capacidades humanas e como base na relação dialética entre objetivação e apropriação, conforme Duarte (2013), dos elementos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens, em que o saber objetivo esteja no centro como a mediação essencial para esse fim.

Sabe-se que existe uma contradição fundamental baseada na relação entre capital e trabalho, a qual influencia os demais complexos sociais, estabelecendo no processo de desenvolvimento de cada um deles, afetando dramaticamente os trabalhadores, e, concomitantemente, cria a possibilidade de surgirem resistências a essa contradição como um instrumento de luta dos explorados. Tal contradição condiciona e determina o processo de formação humana causando, de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, a criação de possibilidade de sua emancipação. A alienação “[...] não é inerente ao trabalho humano, em geral, mas, sim, a uma forma concreta, história sua. Entretanto, o caráter concreto e social da alienação manifesta-se na impossibilidade de reduzi-la a simples relação entre sujeito e objeto” (VÁZQUEZ, 2011, p. 421).

No entanto, para compreender a essência humana no capitalismo implica em reconhecê-la em seu aspecto histórico vinculado ao processo de trabalho do mundo dos homens, de modo que este processo se constitui como uma expressão da sociabilidade metabólica do capital. Portanto, esse fundamento determinará o caráter histórico da essência humana negando-a como abstrata e influenciando no desenvolvimento dos complexos sociais, dentre eles a educação.

A educação pode contribuir para superar a alienação no capitalismo? Sabe-se que a alienação ou o estranhamento oriundos do sistema social em que estamos imersos, somente poderão ser suplantados em sua abrangência por um processo de educação que promova as características genuinamente humanas. A expressão do ser social em sua totalidade ocorrerá por meio do desenvolvimento amplo e multilateral de todos os sentidos humanos, das

faculdades, dos conhecimentos e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação de modo omnilateral, portanto, multifacetado. (MARX, 2010; MANACORDA 2010).

A educação entendida dessa maneira constitui-se como um elemento de segunda natureza humana, ao possibilitar aos indivíduos se concretizarem como partícipes do gênero humano. Saviani caracteriza a educação ao considerar que é complexo imanente à reprodução do ser social definido como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013a, p.13)

Podemos inferir, a partir da citação, que a educação pode contribuir para a formação humana, visto que a produção da humanidade se dá pelo trabalho com a contribuição da educação. Nessa direção, a educação constitui uma mediação para a formação humana, por isso há necessidade de definir o caráter ontológico da educação como pressuposto da formação do ser social.

A educação escolar se tornou, ao longo dos tempos, a forma mais desenvolvida de educação, portanto, segundo Saviani (2013a), para entender a educação em geral é necessário assimilar a educação escolar.

Para tanto, Saviani, demonstra que “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.” (2013a, p. 6). Dessa maneira, contribui para a apreensão dos mais diversos conteúdos científicos construídos historicamente. Para adentrarmos propriamente a educação no capitalismo é necessário compreender suas dimensões, seus limites e suas potencialidades.

Com a divisão social do trabalho, a escola dá ênfase ao mundo da cultura, produzido pelo conjunto dos seres humanos. Nesse momento, a escola toma o conhecimento elaborado, através de institucionalização do fazer pedagógico, o constitui como um fator privilegiado ao existir no interior da prática social global.

Saviani (2012a, 2103a) nos auxilia na compreensão não somente do fenômeno educativo, como também das diferentes formas de educação em nível histórico-concreto no decorrer da história da educação.

Portanto, na medida em que se compreende a sociedade capitalista, como ela se estrutura, essa compreensão pode elucidar questões sobre a forma mais complexa de educação, contribuindo no entendimento das possibilidades de transformação, a partir de sua afirmação, negação e negação da negação, portanto superação desta sociedade.

Para finalizar este debate faremos uma exposição sobre as teorias da educação e os principais expoentes da pedagogia para contribuir na análise de seus fundamentos históricos e teóricos.

### 3.3 ELEMENTOS TEÓRICOS E MEDIAÇÕES NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA

Neste tópico, inicia-se um estudo sobre a origem e o desenvolvimento do curso de Pedagogia, priorizando um apanhado histórico e teórico referente ao seu surgimento e processo de consolidação, com o objetivo de compreender a realidade educacional brasileira, suas finalidades e concepções gestadas durante seu desenvolvimento, a sua composição na atualidade e a articulação ente os interesses políticos, socioeconômicos e culturais imanentes ao capitalismo.

A formação de professores se desenvolveu no Brasil de modo a atender às necessidades externas e internas de cada momento histórico, no que se referem à criação das instituições de ensino, dos cursos de magistério e dos seus conteúdos. No Brasil a criação das instituições de formação de professores antecede a história do curso de pedagogia, porém coincide com este, no que tange aos desafios e às conquistas vivenciadas ao longo de sua trajetória. Com a intenção de conhecer os elementos teóricos e filosóficos que fundamentam o curso de pedagogia no Brasil e no mundo e para assimilar seu papel e sua função social na atualidade realizaremos uma análise sobre as principais teorias pedagógicas que orientam a práxis docente desde seu surgimento.

A origem da pedagogia foi permeada de contradições, de mudanças determinadas por aspectos políticos, econômicos e socioculturais de cada época.

Desde a Grécia, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático como inerente a Paidéia entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. (SAVIANI, 2012a, p. 02).

Saviani (2012a) mostra que, desde sua origem, a pedagogia possui uma íntima relação com a prática educativa, constituindo-se de uma teoria ou ciência dessa prática. Contudo, a dicotomia entre fundamentação teórica e a concepção de conhecimento em meio aos elementos metodológicos caracterizaram historicamente a sua dependência perante as demais ciências se tornando um obstáculo na sua trajetória política, econômica e sociocultural.

As obras utilizadas na presente análise são: *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (2012a) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* ambas de Saviani (2013b), nas quais o autor argumenta que, o conceito de conhecimento serve para compreender as relações entre os fenômenos, o movimento da realidade, a organização da sociedade e como os homens se relacionam entre si. As perspectivas da educação possuem uma concepção pedagógica composta de três níveis: O primeiro corresponde à filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, explicita os fins e os valores, expressam a visão de homem, de mundo e de sociedade para orientar a compreensão do fenômeno educativo; O segundo nível corresponde à teoria da educação, busca compreender o lugar e a função social da educação na sociedade e contribui na sistematização dos métodos, dos processos e dos procedimentos para dar a intencionalidade do ato educativo; E o terceiro é nível da prática pedagógica direcionada para a organização interna e a realização do ato educativo em si.

As teorias pedagógicas constituídas de suas ideias e seus ideais, não neutras, resultam de uma síntese da produção material e espiritual de cada momento histórico. Faz-se necessário compreender sua gênese e seu desenvolvimento, por isso iniciaremos uma exposição das tendências filosóficas da educação e sua relação com o curso de pedagogia. Assim, pressupomos que:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (MARX, ENGELS, 2007, p. 93-94).

Segundo Saviani (2012a), semelhante ao que fez Bacon com a ciência em geral, Comenius<sup>25</sup>, (1592-1670) durante o século XVII, se propôs a equacionar a questão metodológica da educação. Construiu um sistema pedagógico articulado aos fins e meios da educação, determinando a intenção e a didática, unificando a finalidade ética e o sentido prático e empírico. Em sua obra *Didática Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos* (1621-1657), inaugurou a didática moderna, com uma análise sobre a educação e os procedimentos teóricos e metodológicos para ensinar, seu método didático constitui-se de três elementos: compreensão, retenção e práticas. Através dele pode-se chegar à erudição, a virtude e a religião, as quais correspondem às faculdades do intelecto, da vontade e da memória. Suas elaborações se concentraram no método de ensino das ciências, das artes, das línguas e da moral, caracterizando-se pela valorização científica de todos os procedimentos e identificando uma didática para cada uma delas.

Esse processo sucedeu ao desenvolvimento do novo modo de produção, o capitalista, cuja necessidade de formação se voltava para o trabalho, ou seja, com a formação dos estados nacionais era preciso engendrar os sistemas nacionais de ensino a fim de promover a universalização. As exigências de uma nova educação tomam corpo com a ciência a serviço do desenvolvimento da indústria moderna e a educação escolarizada se torna um imperativo para o cumprimento deste objetivo.

Conhecido como o pai da didática, tratou da questão metodológica da educação a fim de construir um sistema pedagógico articulado, desenvolveu sua teoria no momento em que Francis Bacon sistematizou a corrente da ciência em geral – o empirismo. Definiu os meios e fins da arte de ensinar tudo a todos, essa concepção influenciou a elaboração de modelos para a formação de professores.

[...] o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Contudo, a sociedade da época continuava dividida em classes antagônicas, no início do processo de expansão dos sistemas de ensino, não foi possível realizar o objetivo de “ensinar tudo a todos”, pois o acesso a educação era limitado a uma pequena parte da sociedade. O autor realizou ainda, a divisão do trabalho pedagógico, conduzindo a

---

<sup>25</sup>Jan Amos Komensky (1592 – 1670) Techo, considerado o pai da didática moderna e Wolfgang Ratke (1571 – 1635) defendiam que o Método Natural como a única forma de conhecer a realidade. Influenciados pela obra de *Novum Organum* de Francis Bacon do século XVII, formularam a base teórica da organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://brainly.com.br/tarefa/472926>, acesso em 19abr.2016.

simplificação das tarefas do professor com a introdução dos manuais didáticos, os precursores dos livros didáticos atuais.

Nesse contexto, a concepção de educação impressa por Comenius se filia à vertente da educação tradicional, segundo Saviani (2012a), abrangendo a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã; as correntes dos humanistas e a pedagogia da natureza, na qual inclui Comenius; a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel; o humanismo racionalista, o qual foi difundido especialmente em consequência da Revolução Francesa; e a sistematização de Herbart-Ziller. Todas as concepções citadas desembocavam sempre numa teoria de ensino.

Com base na orientação clássica de filosofia, supõe-se uma essência universal e imutável, com uma visão ideal de ser humano. Predomina a concepção metafísica, em que os problemas educacionais são vistos de modo unilateral, como assegura Aranha (1996). A prática pedagógica trata-se do procedimento do professor para educar os alunos sob uma base ideal.

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual), pensavam a escola com uma agência, centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação do aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino intuitivo* centrado na *lição das coisas*. (SAVIANI, 2012a, p. 71)

Johann Friedrich Herbart<sup>26</sup> (1776-1841) sistematizou a psicologia aplicada à pedagogia, unificando os dois aspectos da tradição pedagógica “[...] num sistema coerente: os fins da educação que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia.” (SAVIANI, 2012a p. 2). A partir daí, a pedagogia surge como disciplina universitária definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas da educação.

O filósofo alemão antes citado fundamenta sua sistematização da pedagogia com base nas ciências particulares: filosofia; sociologia e, sobretudo na psicologia, determinando-a como teoria do ensino. Centraliza a formação geral, ao defender que a escola se torne uma agência, na qual o professor é o centro, caracterizando sua pedagogia como unilateral. Este modelo visto como científico e laico, significou um avanço, em detrimento das escolas religiosas.

---

<sup>26</sup> Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo alemão a formular pedagogia pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/> acesso em 10abr.2016.

No campo do idealismo, a pedagogia foi dissolvida na filosofia, sendo considerada como filosofia aplicada, portanto, denominada de filosofia da educação. Gentile<sup>27</sup> (1875-1944) concebe “[...] a educação como o desenvolvimento do próprio espírito” (SAVIANI, 2012a, p. 2) e o ensino, por sua vez “[...] como teoria em ato.” (idem, ibidem). O método é o próprio professor, que não pode ser ensinado. Desse modo, o autor italiano nega a relação entre a ética e a psicologia explicada por Herbart e recusa a identificação da pedagogia como metodologia do ensino ou didática.

Na concepção humanista moderna, por sua vez, as correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel; passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson; e chegando ao movimento Escola Nova, às pedagogias não diretivas, a pedagogia institucional e ao construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem em sentido geral.

Esta concepção da filosofia compreende o homem em sua existência real, com características individuais entre si, por isso é necessário entender as relações sociais estabelecidas. Como expressão dessa tendência a Escola Nova se destaca utilizando meios científicos, com o auxílio das ciências específicas, tais como, biologia, psicologia e sociologia, valorizando atividades experimentais, a vida e o interesse dos alunos, dentre outras características

Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos, que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2012a, p. 72)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), como representante da pedagogia da existência defendia o processo pedagógico subordinado à natureza. Em 1762, o autor publica *Emílio* ou *Da Educação*. Esse tratado trouxe novidades para a época, revolucionou a pedagogia e serviu de fundamento para as teorias de grandes educadores dos séculos XIX e XX. Trata-se de um romance pedagógico que narra a educação de um órfão nobre e rico, Emílio, desde seu nascimento até seu casamento.

Sob o princípio de que o homem nasce naturalmente bom, Rousseau defende a necessidade de partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los. A educação negativa proposta pelo filósofo, na qual o papel do preceptor (professor) é preservar a criança,

---

<sup>27</sup> Filósofo, professor italiano e ministro fascista da educação de 1922 a 1924. Presidente do Instituto Fascista de Cultura, de 1925 a 1929, dirige a *Enciclopédia Italiana* em 1929. Disponível em: <http://www.politipedia.pt/gentile-giovanni-1875-1944/> acesso em 19abr.2015.

deveria substituir a educação positiva que forma a inteligência prematuramente e impensadamente. O ciclo desta nova educação abrange quatro períodos:

1. O primeiro período vai de 0 a 5 (zero a cinco) anos, correspondendo a uma vida puramente física, apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças, notadamente, ao aleitamento materno; 2. O segundo período vai de 5 aos 12 (cinco a doze) anos e é aquele no qual a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor; 3. O preceptor intervém mais diretamente no terceiro período que vai de 12 a 15 (doze a quinze) anos, período no qual o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, à geografia e à física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício; 4. Dos 15 aos 20 (quinze aos vinte) anos é o momento em que o homem floresce para a vida moral, religiosa e social.<sup>28</sup>

Este é o modelo de educação proposto para substituir a educação tradicional que, em nome da civilização e do progresso, obrigou os homens a desenvolverem na criança a formação apenas do intelecto em detrimento da educação física, do caráter moral e da natureza própria de cada indivíduo. Suas ideias formaram as bases teóricas da Escola Nova, a qual não valorizava a transmissão do conhecimento e defende que a criança aprenda a pensar a partir do desenvolvimento interno e natural.

A educação em Rousseau é filiada a concepção filosófica humanista moderna, fundamentada na razão humana, para a interpretação e reorganização de um mundo ideal, baseada no liberalismo no campo da política, da economia e da educação. A natureza se desliga da religião, é dominada e explorada pelo homem, este passa a ser o centro do universo. Os postulados de Rousseau têm uma influência na Revolução Francesa difundindo os valores de liberdade, individualismo e igualdade. A liberdade, limitada ao comércio, a livre concorrência e a venda da força de trabalho favorecendo as atividades comerciais e industriais.

O filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1953), em sua obra *Democracia e Educação* publicada em 1916, afirma que o objetivo da educação tem fins extrínsecos, os quais reúnem forças políticas e desigualdades sociais. A educação deve ser baseada nos princípios de liberdade, de solidariedade e de igualdade de oportunidades como uma prática social, deve haver mútua cooperação entre os homens a fim de equiparar os interesses e benefícios.

A produção pedagógica de John Dewey, principal expoente do movimento escolanovista, deve ser assimilada como decorrente das mudanças sócio-econômicas na

---

<sup>28</sup> CABRAL, João Francisco Pereira. “A educação no “Emílio” de Rousseau”; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilescuela.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>>. Acesso em 03 de maio de 2017. Por João Francisco P. Cabral, Colaborador Brasil Escola, Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Mestrando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

transição do século XIX para o XX, sobretudo, no contexto da Segunda Revolução Americana, incutida na administração científica do trabalho, preconizada por Frederik Taylor<sup>29</sup> e Henry Ford<sup>30</sup>. Nessa perspectiva, há uma imbricação entre o processo produtivo e a prática educativa baseada na filosofia pragmatista deweyana indica a necessidade da construção de um novo homem, desenvolvida nos bancos escolares.

Na educação escolar, Dewey atribui aos educadores a responsabilidade de utilizar a ciência a fim de mudar as atitudes e os hábitos de pensamento não adequados ainda ao projeto de construção da sociedade democrática. A educação fornece o espaço de investigação necessário para a filosofia testar suas hipóteses sobre o homem em coletividade. Baseada na concepção deweyana de filosofia como a “teoria geral da educação” (DEWEY, 1959, p. 362), assimilada como “processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens” (idem, *ibidem*).

A filosofia na educação como um campo próprio do movimento, mediante a inspiração fornecida pelo método científico, pode desenvolver atitudes capazes de contribuir para a edificação da sociedade democrática, de acordo com Cunha (2001).

A divisão social do trabalho engendra a fragmentação dos outros complexos sociais. A educação se tornou dualista e continua a reproduzir as desigualdades das classes em todos os aspectos. As teorias educativas com objetivo de unificar teoria e prática, objetividade e subjetividade, devem examinar a relação entre o homem e natureza em sua profundidade a fim de superar tal divisão. O controle do conhecimento do trabalhador continua presente nas pedagogias contemporâneas, as quais se baseia no pragmatismo, não obstante do seu aparente discurso revolucionário.

O referido filósofo americano desenvolveu em suas obras princípios democráticos, laicos e científicos, contribuindo e influenciando correntes pedagógicas elaboradas em sua época. Os fundamentos de universalidade e gratuidade defendidos pelo autor constituíram avanços para a educação. Entretanto, decorrente dos métodos ativos supervaloriza a prática, em detrimento da teoria, com o entendimento do aluno no centro e secundariza o papel do professor.

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque,

---

<sup>29</sup> Engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da Administração de empresas. O taylorismo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional.

<sup>30</sup> Henry Ford (1863-1947) empreendedor estadunidense, fundador da Ford Motor Company. Seu sistema de produção ficou conhecido como “fordismo”, isto é, a produção em massa de um grande número de automóveis barato utilizando a linha de montagem, associada a elevados salários de seus trabalhadores.

aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender. (DEWEY, 1979, p. 48).

Para o fundador do pragmatismo norte-americano, o conhecimento é fundado na experiência, vinculado a uma ação efetiva e significativa, no qual reúne inteligência e ação, o saber e o fazer, valorizando esse conhecimento com fim prático e social.

No âmbito do positivismo, a pedagogia foi assimilada à prática educativa, na compreensão de Durkheim, uma vez que “[...] a pedagogia é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa esta acometida à sociologia da educação”. (SAVIANI, 2012a, p. 3)

A manifestação no interior do positivismo com a intenção de exprimir o caráter científico a pedagogia, em vez de respaldar sua autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão à outra, da filosofia para as ciências empíricas tomadas como modelo para pedagogia.

Em meados do século XX, discordando de Herbart e Durkheim, o pedagogo ucraniano, Makarenko<sup>31</sup> defendeu uma concepção contrária aos teóricos anteriores. Com o objetivo de superar a querela histórica da pedagogia e se consolidar como ciência independente e teoria socialmente importante.

Makarenko amadureceu as suas hipóteses sobre a constituição da pedagogia como ciência da educação. Defendeu a autonomia da pedagogia, tanto em relação à psicologia, quanto em relação à filosofia e à sociologia, marcando o campo educacional em objeto diferenciado dos demais campos científicos. (LUEDEMANN, 2002, p. 17).

Makarenko propôs um campo de atuação da pedagogia ligada à realidade concreta sem idealização ou submissão as outras teorias, mantendo-se vinculada especialmente à psicologia, a qual havia um ideal de criança a ser estudado, contrapondo-se, no entanto, à psicologia de Édouard Claparède (1873-1940)<sup>32</sup> que concebia a criança como abstração. Assim, no que toca ao ponto de vista de Makarenko,

[...] a única criança que pode ser compreendida no processo pedagógico é a criança concreta [...] as diferentes crianças com suas marcas históricas, sociais, culturais e

<sup>31</sup> Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) foi um professor e pedagogo socialista, atuou em escolas primárias e em instituições educativas ao longo de sua vida. Uma de suas principais experiências desenvolvidas, já sob a perspectiva de um Estado Socialista, a direção da Colônia Gorki que visava à reeducação de crianças órfãs e infratoras. (MIRANDA, 2016).

<sup>32</sup> Édouard Claparède cientista suíço defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1827/edouard-claparde-um-pioneiro-da-psicologia-infantil>. Acesso em 03maio2017

psicológicas. E o problema que deveria ser enfrentado pela pedagogia seria o da educação das diferentes personalidades. (LUEDEMANN, 2002, p. 17).

A ideia de uma educação concreta, para o pensamento pedagógico socialista com base nas contribuições de Krupskaja<sup>33</sup>, Pistrak<sup>34</sup> e Vigotski<sup>35</sup>, trata-se do desenvolvimento da personalidade de indivíduos em suas particularidades e singularidades reais. A concepção de criança de Makarenko se opõe a de Claparède, cujas elaborações influenciaram a Escola Nova, e o cognitivismo de Jean Piaget (1896-1980).

Na psicologia funcional<sup>36</sup>, ao invés do sujeito girar em torno da educação ou do conhecimento, estes devem se voltar para o sujeito, destacando o caráter ativo do sujeito. O psicólogo suíço supracitado, se tornou o teórico da revolução copernicana na educação, ou seja, a educação tem como eixo o sujeito como pólo regente do conhecimento. Vinculada a abordagem gnosiológica de conhecimento ao gerar uma educação, na qual o aluno se torna o centro das atividades a serem realizadas.

Makarenko questionava que:

Indignava-me a pessimamente organizada técnica e pedagógica, e a minha impotência técnica. E eu pensava com repulsa e raiva sobre a ciência pedagógica: “Há quantos milênios ela existe. Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice.” (MAKARENKO, 2012, p. 111)

Os estudos sobre a história da educação e da pedagogia demonstram no processo de desenvolvimento do curso que sua identidade como ciência nunca foi preservada e nem priorizada. Sua função social continua desvalorizada socialmente e cientificamente. Em

<sup>33</sup> Nadeja Konstantinova Krupskaja (1869-1939) foi uma revolucionária e pedagoga russa. No movimento revolucionário russo, assumiu funções organizativas, de agitação e de propaganda em partidos revolucionários, desenvolveu ainda um fecundo estudo pedagógico. No Comissariado do Povo para a Instrução Pública, juntamente com outros camaradas, objetivou construir e implantar uma escola socialista. (OYAMA, 2016).

<sup>34</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) foi um educador socialista e membro do Partido Comunista. Trabalhou no Narkompros (Comissariado do Povo da Educação) e, simultaneamente, dirigiu a Escola Comuna do Narkompros, criada em 1918, para “garantir a formação para a nova sociabilidade da classe vencedora da Revolução Russa de 1917. Era a Escola do Trabalho” (FIGUEIREDO, 2016, p.113).

<sup>35</sup> A Escola de Vigotski, em contrapartida à Psicologia Tradicional, fundamentalmente centrada na análise descritiva das manifestações fenomênicas da psique, é que Vigotski propõe o modelo Histórico-cultural para a sua explicação. Com vista à superação do frágil tratamento dispensado pela psicologia tradicional aos comportamentos complexos culturalmente formados, fundamentalmente voluntários e arbitrados, é que Vigotski introduziu a necessidade de distinção entre as funções psicológicas superiores, responsáveis por tais comportamentos, e as funções psicológicas elementares. (MARTINS & RABATINI, 2011).

<sup>36</sup> O pioneiro da Psicologia Funcional desenvolvida nos Estados Unidos foi o americano William James (1842-1910). A visão que se tornou o ponto central do funcionalismo americano foi a teoria de que a psicologia não tem como meta a descoberta dos elementos da experiência, mas sim o estudo sobre a adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente. A função da nossa consciência é guiar-nos aos fins necessários para a sobrevivência. A consciência é vital para as necessidades dos seres complexos em um ambiente complexo; de outra forma, a evolução humana não ocorreria. Disponível em <http://www.infoescola.com/psicologia/psicologia-funcional/> Acesso em 03maio2017.

consequência disso, repercute no cotidiano dos professores, nos baixos salários e em condições precárias de trabalho em geral.

Como efeito disto, a fragmentação do curso de pedagogia resulta em uma formação superficial, aligeirada e esvaziada de conteúdos. E as teorias não conseguem resultados satisfatórios, pois se alimentam de uma abstração.

O curso de pedagogia reflete as contradições capitalistas, em que o trabalho estranhado contém e domina o trabalho ontológico. A educação em sua função predominantemente reprodutora contém elementos que possam contribuir para uma transformação, posto que a educação em seu sentido estrito contenha a educação em seu sentido lato.

Eis aí os fundamentos filosóficos que se baseiam as teorias pedagógicas. Dentre elas, encontra-se a concepção analítica, com sua particularidade, a filosofia definida pela linguagem e não com a função de analisar ou explicar o fenômeno educativo e muito menos de orientar a prática pedagógica, trata-se da objetividade, suposta neutralidade e positividade do conhecimento. De maneira implícita, esta tendência orienta a pedagogia tecnicista, pois se vincula ao behaviorismo ou psicologias comportamentais.

A concepção crítico-reprodutivista é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da educação, pois é atribuída a teoria da educação como uma perspectiva de sociedade em geral. O objetivo dessa tendência é explicar os mecanismos que obrigam a educação a exercer preferencialmente uma função de reprodutora das relações dominantes, como se fossem de maneira autônoma o desenvolvimento da prática pedagógica.

Chegamos à concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica. Nessa tendência, a filosofia da educação, a teoria educativa e a prática pedagógica se fazem presentes de forma articulada. A diferença desta teoria para as demais está na relação estabelecida entre todos os níveis, nela estes se comportam simultaneamente como determinado e determinante influenciando mutuamente uns aos outros.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária [...] única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe-em-si” para a condição de “classe-para-si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 1941, p. 5)

Depois de exposta as principais concepções de educação, com base nos fundamentos históricos e filosóficos da pedagogia, é necessário dizer que elas convivem no cotidiano da sala de aula, mescladas ou diluídas umas às outras, sem que a maioria dos professores tenham clareza de cada orientação filosófica, de quais os interesses subjacentes às

orientações teórico-práticas da atividade docente. Os modelos de formação de professores que fundamentaram diretrizes para a práxis no curso de pedagogia no Brasil decorrem dessas concepções, a saber:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:*

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

b) *modelo pedagógico-didático:*

Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2012a, p. 7).

Com base na referida citação permanece uma dualidade entre teoria e prática, como problemática a ser enfrentada no cotidiano pelos professores, entre forma e conteúdo. É fundamental uma base crítica-emancipatória para contribuir na reflexão sobre os processos e modelos de formação docente no Brasil, a fim de influenciar a tomada de consciência e auxiliar na transformação social. Saviani (1941) e Aranha (1996) redefinem os objetivos da educação brasileira, ao problematizar os condicionantes da atividade educativa e identificar a possibilidade de superá-los passando do modelo das formas e priorizando os conteúdos.

No último capítulo analisaremos o contexto e a configuração da formação docente no Brasil no que tange ao curso de pedagogia para assimilar seus fundamentos históricos e teóricos.

#### 4 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos.  
(Jorge Luis Borges)*

No primeiro capítulo, tratamos das categorias de análise para relacionar a universalidade de investigação aos fundamentos do curso de Pedagogia no Brasil, com os pressupostos desenvolvidos por Marx, Engels e Lukács, entre outros autores que deram contribuições ao analisar a sociedade capitalista em sua totalidade. Analisamos a categoria da materialidade, da historicidade e a dialética na essência humana, destacando as relações entre sujeito e objeto, teoria e a prática como elementos fundamentais da atividade humana para compreender de modo imanente a realidade.

No segundo capítulo, desenvolvemos uma análise em Lukács e Saviani sobre o complexo da educação em sua dimensão ontológica, demarcando as características em sentido lato e estrito, para apreender sua função social no capitalismo contemporâneo. Abordamos, ainda, alguns elementos e características filosóficas presentes nas principais teorias pedagógicas que fundamentaram ao longo do tempo as teorias e práticas educativas e pedagógicas de modo geral.

Neste capítulo, priorizamos a análise documental a partir das categorias de currículo, formação e conhecimento, sob a perspectiva histórico-dialética para entender a função social do curso de pedagogia no Brasil contemporâneo. Apontamos alguns elementos que contribuem na análise sobre os fundamentos do curso e utilizamos as seguintes referências: *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, organizado por Maria Cecília Marcondes de Moraes (2003); *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, de Newton Duarte (2008); *História da Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2012a) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* ambas de Saviani (2013b); e *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*, de Libâneo et al (2012).

Para se realizar um aprofundamento do estudo sobre os fundamentos do curso de Pedagogia no Brasil e a possível perda dos seus fundamentos, escolhemos examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), instituídas pela

Resolução Nº 01/2006 (BRASIL, 2006b), a qual resulta de um processo histórico de debate inicialmente o projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), seguido do Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005b), aprovado em 13/12/2005, reexaminado pelo Parecer 3/2006 (BRASIL, 2006a).

Realizamos um recorte temporal para a investigação que se expressa entre os anos de 2000 a 2016, de modo que se possam verificar os impactos na graduação em Pedagogia no Brasil, com base na reformulação de leis e diretrizes específicas para o campo da formação docente.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), implantadas seis (06) anos depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), antecedendo as diretrizes específicas do Curso de Pedagogia e iniciam uma reforma curricular em nível nacional nas demais licenciaturas.

Na Política Nacional de Valorização<sup>37</sup> dos Trabalhadores da Educação (BRASIL 2005), documento publicado do Ministério da Educação, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais para a formação docente, um dos eixos que se referem aos aspectos de valorização dos profissionais da educação é a formação de professores juntamente com gestão e a carreira.

Tomamos a formação do pedagogo com ênfase nas políticas e diretrizes para a formação de professores, a fim de elucidar os pressupostos teóricos subjacente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia articulando ao estudo aproximativo dos pressupostos da política nacional de formação docente encontrados no documento *Professores do Brasil: impasses e desafios*, sistematizado por Gatti & Barreto (2009) e sua relação com a graduação em Pedagogia.

As reformas curriculares realizadas, no curso de Pedagogia<sup>38</sup> coincidem com as reformas no campo da formação docente em geral, visto que, este curso representa um

---

<sup>37</sup> O termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada. (OLIVEIRA, 2013, p. 52)

<sup>38</sup> Os dez cursos com maior número de matrículas concentram mais da metade da rede de educação superior no país. O Curso de Pedagogia (614 mil) é o terceiro curso mais procurado em nível nacional, está atrás somente de Administração (800 mil), Direito (769 mil) estes cursos detêm o maior número de alunos. Retirado do site: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8) Acesso em 07 set. 2016.

percentual representativo do total de professores no país. Nesse sentido, pretende-se realizar uma análise crítica, conforme o referencial materialista-dialético:

Para Marx [...] crítica não tem um sentido depreciativo e nem sequer um sentido apenas ontológico ou epistemológico. [...] crítica significa [...] o exame da lógica do processo social levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana. E tendo em vista que as teorias são parte integrante deste movimento, criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas etc. são expressão de interesses sociais em jogo. (TONET, 2005, p. 89).

Nesse sentido, analisar criticamente o curso de pedagogia de sua origem à Resolução, significa nas palavras de Saviani, (2013a, p. xvi)

[...] o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social educativa, entendida ela própria, como uma modalidade específica da prática social.

A intenção é realizar uma crítica aos principais pressupostos que orientam a formação do pedagogo nas suas diretrizes em âmbito nacional, a fim de mostrar as possíveis lacunas e contradições, em que se baseiam o curso de pedagogia no Brasil, evidenciando suas ambiguidades e suas carências.

#### 4.1 ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO SÉCULO XXI

As reformas educacionais ocorridas na Europa e na América Latina nas décadas de 1980 e 1990 apresentam características em comum, tais como a gestão da educação, o financiamento, o currículo, a avaliação e a formação e profissionalização dos professores, com repercussão na educação básica e no ensino superior no Brasil marcado por tensões econômicas que expressam pares díades pela centralização e a descentralização, as relações entre público e privado, entre quantidade e qualidade, segundo Libâneo *et. al* (2012).

Dentre as características dessas reformas, analisaremos o currículo do curso de pedagogia e a formação docente presente nas diretrizes específicas decorrentes da última LDB n.º 9.394/1996, priorizando o período de 2000 a 2016, momento de implantação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica que antecedem as diretrizes

para o curso de graduação em pedagogia e constitui o maior crescimento do curso em nível nacional<sup>39</sup>.

A análise sobre a política de formação de professores no Brasil demanda captar as contradições presentes nos aspectos normativos que são inerentes aos sistemas educacionais e a atuação dos sujeitos, conforme Libâneo *et. al* (2012). No intuito de compreender a totalidade dos desdobramentos educacionais advindos das chamadas políticas neoliberais, necessitamos entendê-las em sua complexidade, pois as leis são expressões dos diferentes grupos sociais, do antagonismo entre as classes, portanto, vinculadas a situação internacional que o mundo atravessou no final da década de 1980.

A inserção do Brasil na nova ordem mundial, segundo Saviani (2013b) ocorre a partir do Consenso de Washington que marcou a implementação do neoliberalismo nos países da América Latina decorrente da reunião em 1989, convocada pelo *Institute for International Economics*, na qual se tratou das medidas necessárias para a América Latina, formuladas por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. As medidas tomadas se fundamentam em um texto do economista John Williamson, cujas recomendações constituíram as reformas na América Latina. Essa constatação reflete os rumos tomados pela política mundial, após a ascensão de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos e, mais tarde, tendo como liderança a chanceler Angela Merkel na Alemanha. Dentre as premissas básicas impostas pelo Consenso de Washington com a finalidade de sair da longa e profunda recessão, seguida de baixas taxas de crescimento, das altas taxas de inflação para diminuir os custos do Estado, podemos destacar:

O remédio para a cura deste mal passou a ser a receita obrigatória de consultores financeiros neoliberais: por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase que ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço. (ARCE, 2001, p. 254)

Essas reformas se instalaram sobre o ultra liberalismo de Hayek<sup>40</sup> o monetarismo de Milton Friedman<sup>41</sup>, ambos ganhadores do prêmio Nobel de economia, respectivamente em

<sup>39</sup> Além de um aumento no número de cursos revelado pelas recentes avaliações do Ministério da Educação (MEC), a área de Pedagogia se destaca por outro fenômeno: a proliferação. Entre 2002 e 2007, a oferta de cursos subiu 85% - um percentual acima da média geral (63%). O crescimento também ficou muito acima do registrado no mesmo período por cursos que tem custos maiores, como Medicina (47%). Em cinco anos, os cursos de Pedagogia no Brasil passaram de 1.237 para 2.295. No mesmo intervalo, a quantidade total de cursos no País saltou de 14.399 para 23.488. Retirado do site: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029>, Acesso em 01 mar.2016.

1974 e em 1976. Essas teorias mantêm como denominador comum o ataque ao Estado regulador e a defesa do retorno ao Estado liberal, liderado pelos clássicos, além da crítica realizada às democracias de massa, segundo Fiori referenciado por Saviani (2013b, p. 429).

Em matéria de educação, o neoliberalismo defende para os países periféricos uma desresponsabilização do Estado em prover este direito social, ao contrário do que ocorreu nos países centrais após Revolução Industrial com a universalização da educação através do Estado de Bem Estar Social sob a gerência estatal que promoveu o acesso do ensino à população. A educação, segundo Libâneo *et al* (2012), sofre ajustes e estabilização defendidas no âmbito europeu pela intervenção da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no âmbito mundial com o Banco Mundial (BM) ao postularem o desenvolvimento econômico alimentando o desenvolvimento técnico-científico.

Como consequências da crise da sociedade capitalista, durante os anos de 1970, deu-se a reestruturação dos processos produtivos, substituindo o fordismo pelo toyotismo. Saviani (2013b) demonstra que, devido à implementação do modelo toyotista de produção<sup>42</sup>, apoiado em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível operando com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados em pequena escala, a importância da educação escolar ganha força e passa a ser orientada por exigência e flexibilidade, como preparo polivalente e crença nos pressupostos da teoria do capital humano<sup>43</sup> ao eleger a educação para contribuir no processo econômico-produtivo. Para tanto, foi necessário a,

---

<sup>40</sup> O economista Friedrich August Von Hayek (1899-1992), ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974, e defensor mais conhecido da corrente conhecida como Escola Austríaca, de Viena, Áustria. O Caminho da Servidão tornou Hayek o maior teórico liberal em uma época em que a teoria do Welfare State (Estado de Bem Estar Social) de John Maynard Keynes (1883-1946) era a mais aceita. Após alguns anos, Hayek e alguns intelectuais da época, entre eles Milton Friedman, formaram a Sociedade Mont Pelerin. Retirado do site: <http://www.infoescola.com/biografias/friedrich-august-von-hayek/> Acesso em 27 jan.2017.

<sup>41</sup> Milton Friedman (1912-2006), economista americano, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1976, é considerado o mais importante teórico da Escola Monetarista, um dos pais do que conhecemos como neoliberalismo. O Estado de Bem Estar Social, aplicado após o fim da II Guerra Mundial foi aos poucos desmontado por meio de privatizações. Estabeleceu-se o Estado Mínimo, ou seja, o Estado idealizado por teóricos como Hayek (1899 – 1992) e Friedman. Retirado do site> <http://www.infoescola.com/biografias/milton-friedman/> Acesso em 27 jan.2017.

<sup>42</sup> O modelo toyotista é caracterizado pela “acumulação flexível”. Conforme Antunes (2011, p. 23 e 28), a acumulação e a especialização flexível são expressões de uma processualidade. A “Terceira Itália” foi a experiência concreta que possibilitou o advento de um “novo paradigma produtivo” articulando o desenvolvimento tecnológico e a desconcentração produtiva. Contudo, o Toyotismo (modelo japonês), configura-se como o modelo de maior impacto na reestruturação produtiva, tanto pela revolução técnica proporcionada, quanto por sua potencialidade de propagação, além de promover maior desenvolvimento desigual no planeta.

<sup>43</sup> Essa teoria foi desenvolvida por Theodore W. Schultz (1950) a partir de uma pesquisa desenvolvida pela UNESCO [...] acerca da situação do ensino de países pobres e ricos de todos os continentes. Schultz constatou que, quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população e melhor a situação do ensino. FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO (2010).

[...] definição dos paradigmas para a educação nos países periféricos, a reconfiguração dos papéis do Estado e da sociedade civil no que se refere à educação dos países periféricos e a implicação deste processo nas mudanças do modo de gerir a escola. (MAIA FILHO, OLIVEIRA, CARMO, MORAES, 2015, p. 87).

Não obstante, com o desmonte do Estado de Bem Estar Social na Europa, a desigualdade aumenta, na medida em que, em vinte anos, os países da União Europeia (UE) se tornaram entre 50% e 70% mais ricos, conforme Campos & Miranda (2005). Contraditoriamente, aumentou também o número de desempregado na Europa.

Nesse novo contexto, as políticas educacionais passam a ser orientadas pelo neoconservadorismo, diante do Estado mínimo, advoga-se a chamada decadência das escolas públicas. Passa-se defender a incapacidade do Estado de gerir o bem comum e colocam a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado sobre o público.

O processo de reforma do Estado, sob a égide neoliberal na década de 1990, de certa forma resulta do processo de reconfiguração do capitalismo mundial, após o fim de chamado socialismo real.

Com a queda do Muro de Berlim, em 9 de novembro de 1989, ocorre a reunificação territorial e a unificação política da Alemanha<sup>44</sup> culminando, após dois anos decorridos desse processo, o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Este acontecimento representou metaforicamente o fim do chamado socialismo real e de uma ideologia que propunha realizar uma transformação radical da sociedade. A década de 1990 ficou marcada na história com um desafio a ser superado por quem defende uma teoria capaz de superar o capitalismo. Essa questão histórica se consolida com a concepção de mundo conhecida como *fim da história* defendido por Fukuyama<sup>45</sup>, na qual, a democracia liberal capitalista representaria o estágio último da evolução dos regimes políticos, o liberalismo ocidental era o vencedor definitivo na disputa ideológica durante o século XX entre capitalismo e socialismo, de acordo com Campos e Miranda (2005). Concordando com os autores, Arce (2001) mostra que nessa década instaura-se a incerteza,

<sup>44</sup> A reunificação da Alemanha aconteceu em 3 de outubro de 1990 quando o território da antiga República Democrática da Alemanha (RDA ou Alemanha Oriental) foi incorporado à República Federal da Alemanha (RFA ou Alemanha Ocidental). A Alemanha foi dividida entre os principais vencedores da Segunda Guerra. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/reunicacao-alemanha.htm>. Acesso em: 28out.2016.

<sup>45</sup> Yoshihiro Francis Fukuyama (1952), filósofo e economista político nipo-estadunidense. Figura chave e um dos ideólogos do governo Reagan, defensor do conservadorismo. Escreveu o livro o “*Fim da História e o Último Homem*” no começo da década de 1990, época em que o mundo atravessava uma séria crise ideológica. O livro complementa e aprofunda um artigo, publicado em fins de 1989 com o título de “*O fim da história*”, lançado no Brasil, em 1992, por Jorge Zahar Editor. Para uma crítica a essa concepção ver: COGGIOLA (1996).

[...] mas o capital está convicto e cheio de certezas de como e onde deve atacar, e os conceitos aqui explicitados, que envolvem o pós-industrial, pós-moderno, sociedade do conhecimento, alicerçam e decretam o fim da razão e da história em nossa sociedade, apontando a globalização advinda das políticas neoliberais como a única e definitiva saída para todos os problemas sociais e econômicos contemporâneos. (ARCE, 2001, 257).

Nesse contexto, ocorre a disseminação das novas teorias voltadas para a explicação sobre as particularidades do cotidiano, as chamadas teorias pós-modernas ou pós-estruturalistas, cuja ideologia influenciou diretamente a educação, especialmente nas orientações dos organismos internacionais<sup>46</sup>, sobretudo, no campo da política e do planejamento educacional destinados aos países periféricos. Sobre essa questão Semeraro anuncia que,

A adesão apressada e jubilosa de muitos intelectuais/educadores a esta “meganarrativa”, aparentemente solta e subliminarmente sedutora, favoreceu a implantação de um sistema fundado sobre os dogmas do fim de tudo o que lhe é contra: a história, a memória das lutas populares, os direitos universais, o trabalho, a democracia social, os projetos alternativos, a própria liberdade e diversidade para todos. O balanço da década que passou não deixa dúvidas em relação à nossa América Latina: enquanto muitos se encantavam com o “pensamento fraco” e se regozijavam com a era da “incerteza”, a velha “mão invisível”, manobrada por “impolíticos” organismos internacionais (FMI, BIRD, OMC, OCDE, ONU, OTAN, MAI, G7, etc) implantou com determinação o seu incontestável império. De modo que, hoje, cresce o número dos que chegam à conclusão de que a globalização neoliberal veiculada pelo pós-modernismo é “um conjunto de processos de homogeneização e, ao mesmo tempo, de fragmentação articulada do mundo que reordena as diferenças e as desigualdades, sem suprimi-las”. (SEMERARO, S/D)

Muitos governos aderiram ao neoliberalismo, no Brasil e nos demais países da América Latina, houve adesão dos países às políticas lideradas pelos países centrais, as quais se relacionavam às questões sociais e educacionais, com argumentos de defesas do avanço tecnológico, da implantação das modernas indústrias, da redução dos custos da mercadoria e da ampliação das escolhas para os consumidores. Portanto, a concepção de que,

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudanças, ou seja, enquanto educação a tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado

<sup>46</sup> Na produção acadêmica, da área da educação, há diferentes formas de tratamento das instituições internacionais que interferem na definição de políticas públicas educacionais no Brasil: organizações/organismos/agências internacionais/multilaterais/financiadoras. Entre elas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras. Neste texto utilizamos a denominação organismos internacionais, cujas pesquisas realizadas no âmbito do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário-IMO.

tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois o conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2008, p.10).

Tal adesão repercutiu de maneira negativa na educação. Os documentos oficiais foram adaptados aos princípios do neoliberalismo, com o embuste de novas teorias de educação, a saber, o construtivismo, o professor reflexivo e a *pedagogia das competências*,<sup>47</sup> fundamentadas pelas novas exigências do sistema capitalista, com ênfase no novo tipo de trabalhador que se quer formar: proativo, qualificado, competitivo, voltado para a eficiência e a alta produtividade, a fim de garantir os padrões de acumulação baseado nas novas taxas de lucro (DUARTE, 2006).

No governo Itamar Franco, em 1993, foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, como o marco inicial destas reformas refletindo as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Em consonância com o previsto na Constituição de 1988, no art., 60, a Conferência priorizou como objetivo central universalizar o ensino fundamental e eliminar o analfabetismo, devido às demandas em níveis internacionais, que previam focalizar nas políticas de educação nos países periféricos, somente na educação básica.

Como resultado da referida Conferência, criou-se uma síntese na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), expressa nas orientações para aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar os recursos financeiros e humanos<sup>48</sup>. O Plano de Ação objetivava atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos, que são os conhecimentos teóricos e práticos, os valores e as atitudes indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades, abrangendo as sete situações expressas no documento: 1) Sobrevivência; 2) Pleno desenvolvimento das capacidades; 3) Vida e trabalhos dignos; 4) Participação plena no

---

<sup>47</sup> O termo *Pedagogias das Competências* surge no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de novo trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).

<sup>48</sup> O documento afirma que, no início da década de 1990, mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escola e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais. ED/90/CONF/205/1. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. UNESCO 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 27out.2016.

desenvolvimento; 5) Melhoria da qualidade de vida; 6) Tomada de decisões informadas; 7) Possibilidade de continuar aprendendo. Os princípios da Conferência são explícitos como instrumentos essenciais para a aprendizagem: leitura, a escrita, o cálculo, a expressão oral e a solução de problemas. A NEBA limita os conteúdos básicos de aprendizagem às habilidades, aos valores e à atitude. De acordo com Mendes Segundo (2007), as orientações interferiram diretamente na formação docente.

As Necessidades Básicas de Aprendizagem têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de “aprender a aprender”, onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; da funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando” tornam-se essenciais. Portanto, as relações entre aprendizagem e conhecimento, que envolvem abstrações complexas, estão fora das Nebas (MIRANDA *apud* ARCE, 2001, p. 260).

O relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, outro documento central na reforma educacional brasileira, se apóia na perspectiva semelhante de educação e de formação docente. Trata-se do relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors.

O referido relatório é resultado dos trabalhos da Comissão entre 1993 a 1996, publicado no Brasil em 1998, afirma-se a exigência de educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação (DELORS, 2002). O conceito de educação como um *continuum*: o *aprender a aprender*<sup>49</sup>, edificado sobre quatro pilares sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, a saber: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, e *aprender a ser*. Sobre essa terminologia, Duarte assevera que

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2008, p.11).

Em relação ao *aprender a fazer*, o documento é emblemático quanto à obsolescência na qualificação profissional frente às características de formação dos trabalhadores exigidas pelos novos processos produtivos que demandariam domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção e gerenciamento de das máquinas, manutenção e

---

<sup>49</sup> Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Dermeval Saviani ao se referir às pedagogias nas quais os meios, os métodos e o interesse dos indivíduos assumem a centralidade no processo educativo, a exemplo, da pedagogia da Escola Nova. Para melhor aprofundamento ver: Saviani (2013b) e Duarte (2006).

vigilância, quanto para as tarefas de idealização, estudo e organização do trabalho, implicando, portanto, o *aprender a conhecer*, conforme Mazzeu (2009).

No que se refere às exigências de qualificação do professor, o relatório reafirma as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa, com ênfase na resolução de problemas, como eixos articuladores dos processos formativos tendo como orientação a reflexão sobre a prática.

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O arдил consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

Em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi elaborada e aprovada a LDB, a primeira lei originária da sociedade civil, dada entrada na Câmara dos Deputados, por Octávio Elísio (Deputado Federal) em 1988 e escrita originalmente por Dermeval Saviani. Ampliada no capítulo de financiamento com a contribuição do professor Jaques Veloso, membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Universidade de Brasília (UNB). Mesmo assim, segundo Saviani (2015), foi aprovada uma lei minimalista, desobrigando o governo federal da manutenção da educação, sem criar um sistema nacional de educação, em vez disso, criou o sistema nacional de avaliação, sob a responsabilidade da União.

Seguida da criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>50</sup>, originado pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997 que regulamenta o fundo. Dez anos depois, em 2007, tornou-se Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

---

<sup>50</sup> A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. Caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> Acessado e 27out.2016.

Profissionais da Educação (FUNDEB), originado pela Emenda constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494, de junho de 2007 e assumido, posteriormente, no governo de Luis Inácio Lula da Silva. Esse documento passou por uma modificação e acréscimo das etapas da Educação infantil, do Ensino Médio, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo a totalidade da Educação Básica. Mas essas mudanças não geraram o aumento proporcional dos recursos, de acordo com nova demanda posta e equivalente ao custo delas.

Costa (2001) adverte que a educação formal, no contexto de reprodução do capital, segue orientada pelo viés economicista, em sentido mais estrito, cuja função de desenvolver habilidades e competências obriga os indivíduos a buscarem novos conhecimentos, valores e atitudes e voltadas para a gestão da qualidade, imersas em nuances do mercado, introduzem nos indivíduos um conjunto ideologias para assegurar a sua “empregabilidade”. Tal lógica orienta a LDB e o FUNDEB, expressas nas políticas e reformas do ensino superior e nas propostas de formação docente.

A reforma desencadeada por FHC com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, na qual os gerentes assumiram administração dos setores e órgãos públicos proporcionou mudanças na orientação e organização das políticas advindas do sistema empresarial. No campo da educação e na formação docente, implantaram orientações semelhantes à reforma nos demais setores do Estado, as quais se voltaram para a avaliação, o monitoramento e o controle das atividades. Desse modo,

[...] a proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente articula-se à ideologia disseminada no campo educacional, o gerencialismo. Tal conjugação visa a desintelectualização do professor, modelando um perfil de profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com uma avaliação e suas recompensas. (MORAES, 2003, p. 13)

Outra medida nas políticas educacionais realizadas por FHC se destaca a refundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que de agência de pesquisa, fomento à educação passou a ser agência de avaliação em todos os níveis de ensino. Dentre os programas e instrumentos de avaliação fundados nesse período, estão: a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>51</sup>; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998; o provão – a avaliação do

<sup>51</sup> O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>. Acesso em 18maio2017.

ensino superior que no governo Lula veio se denominar de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>52</sup>. Todos estes programas com objetivo de garantir o controle do desempenho do aluno, aferir os resultados do ensino fundamental nos anos iniciais e nos anos finais, os resultados do ensino médio e a qualidade do ensino superior, empregaram um discurso de investimento na qualidade e na universalização do acesso à educação, incidindo, sobretudo, na atividade docente, no que diz respeito à busca por resultados e premiação das escolas que atinjam a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>53</sup>.

Dentre as medidas no campo do planejamento educacional, houve uma revisão dos currículos com a criação dos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio e ensino superior<sup>54</sup>, seguida das diretrizes para as licenciaturas e bacharelados, houve ainda mudança na avaliação da gestão institucional escolar, esta passou a ser voltada para a competitividade. A ampliação do Ensino fundamental em nove anos implantado em 2006, como reivindicação dos prefeitos por motivações orçamentárias com base na criação do FUNDEF.

Como vimos até aqui, o neoliberalismo foi assumido como ideologia desde o governo do presidente Fernando Collor de Mello do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), no período de 1990-1992, continuado pelos presidentes Fernando Henrique Cardoso

---

<sup>52</sup> O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. O SINAES é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o ENADE, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil. Retirado do site: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 23 fev.2017.

<sup>53</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho as avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica/> Acesso em 08 de maio de 2017.

<sup>54</sup> A formação de professores, os novos currículos da educação básica e do ensino superior reformulados para atender aos princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, e as normas instituídas pelos seguintes documentos: entre 2009 e 2011, são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil para Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, aprova-se no Conselho Nacional de Educação o parecer 009/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. Tal parecer normatiza e fixa parâmetros a serem seguidos, para a construção da matriz curricular através das Orientações Curriculares Nacionais de cada área do conhecimento. Em 1998 foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil Volumes 1, 2 e 3 e os dez (10) volumes, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. PCN Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) Volume 01 - Introdução aos PCNs.

do Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD), em 1994, por Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e Dilma Rousseff, em 2011, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar da ampliação de várias políticas sociais, além de reformas educacionais realizadas nos governos do Partido dos Trabalhadores. Os interesses das grandes corporações se sobressaíram aos governos, as megaempresas se espalham pelo planeta, principalmente nos países periféricos, nos quais os impostos são menores ou lhes deram isenções fiscais por um prazo determinado. Com a intenção de inserir o Brasil no processo global da economia foram realizadas as reformas do Estado brasileiro e de suas instituições, com destaque para o campo da educação.

Ou seja, os objetivos da educação, o currículo escolar, as metodologias de ensino e a formação de professores foram modificados para se adequarem, de modo mais rápido e eficaz, ao projeto capitalista. Elegeram para a educação categorias voltadas para uma formação abstrata, polivalente e aligeirada, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade, segundo Frigotto (1995). Características baseadas na ideologia da qualidade total proliferam a descentralização do ensino e as parcerias público-privadas, utilizando subterfúgios dos princípios de participação e de autonomia. Tal perspectiva repercutiu ainda na precarização da escola e no esfacelamento do papel de professores.

Estas categorias encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade. (ARCE, 2001, p. 05)

Quanto à formação do professor, como destaca Gomes (2006), em suas premissas, figura: competências, habilidades, reflexão sobre a prática, trabalho em grupo, cidadania, formação continuada e muitos outros, de modo que o professor passasse a atuar como um instrumento das diretrizes para alcançar os objetivos propostos para a educação pelos organismos internacionais citados anteriormente, os quais recrutaram idéias e intelectuais para compor os seus quadros, com o intuito de formularem princípios e orientações como modelos para a educação no globo.

[...] se por um lado, o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que efetivamente retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos. (MORAES, 2003, p. 11)

Desta feita, no campo do ensino superior ampliou-se no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010), medidas nas políticas educacionais para privilegiar instituições da iniciativa privada do ensino superior, transferiu recursos públicos através do

Programa Universidade para Todos (PROUNI), lei nº 11.096/2005, e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), lei nº 10.260/ 2001. Para as universidades federais estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado via Decreto nº 6.096/2007. Com estas medidas, a educação superior se submete mais ainda ao crivo mercadológico da relação custo-benefício, pois visa à ampliação de vagas sem o aumento proporcional dos investimentos. Em decorrência disso, precarizam o ensino e o trabalho docente, com o aumento de cursos de graduação à distância, aumento da Relação de Aluno de Graduação por Professor (RAP) e exigência de taxas inexequíveis de conclusão, dentre outras.

No campo da avaliação, o presidente Lula criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e reformulou o ENEM. Ainda no seu governo, lançou em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como um plano de metas do governo todos pela educação, alinhado às políticas do Movimento Educação Para Todos, que postula a gerência das entidades privadas no interior da educação pública comprometendo a qualidade na educação, com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas em quinze anos.

No governo de Dilma Rousseff foi criado um novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/14, considerado o principal instrumento, decorrente da LDB, o qual conta com um prazo de execução previsto por dez anos (2014-2024). A concepção de fundo do Plano, como demonstra Saviani (2015), em lugar de seguir uma orientação política de Estado de caráter público, traz a marca da promiscuidade com caráter privado, além de ancorar numa perspectiva de qualidade errônea, levando todo o ensino a uma busca de bons resultados nas avaliações externas. No campo do financiamento, faltou assegurar os mecanismos de funcionamento para instituir o Sistema Nacional de Educação, que permitisse garantir o acesso e permanência de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade.

O Sistema Nacional de Educação figura dentre as questões mais relevantes e cruciais justamente por não ter sido resolvida. Os sistemas nacionais de ensino foram a via adotada pelos países centrais para erradicar o analfabetismo e universalizar a educação, mas no Brasil, em lugar de um sistema unificado válido para todo o país assegurando a toda população educação pública, gratuita e de qualidade, configura-se como um grande guarda chuva para os 26 sistemas estaduais e o Distrito Federal e para os 5.570 sistemas municipais que podem aderir ou não ao sistema.

O novo PNE (2014) determina a criação deste Sistema nos primeiros dois anos de vigência do plano. Os estados e os municípios devem participar da elaboração do Sistema Nacional de Educação. As discussões vão se arrastando, o prazo acaba e não será cumprido ou então se aprova uma fórmula geral instituída formalmente. A permanência desta situação se caracteriza por contradições e improvisações que marcam a educação no Brasil, avessa à forma de organização do sistema nacional, a exemplo do que aconteceu com o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que ainda está em curso.

Com relação ao salário dos professores, segundo a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE (2016), o piso salarial do magistério foi reajustado em 7,64% em janeiro de 2017, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, criada em cumprimento ao que estabelece a Constituição Federal, no artigo 60, inciso III, alínea e) do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Conforme a legislação vigente, a correção reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no FUNDEB de 2015, em relação ao valor de 2016. O vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais, em 2017, é de R\$ 2.298,80 e com validade a partir de 1º de janeiro de 2017.

Segundo Saviani (2015), nas metas de 14 e 15 do Plano Nacional de Educação, relativas ao magistério, faltaram assegurar uma rede pública de formação de professores nas universidades públicas, como forma de livrar os professores da condição de reféns do baixo nível de formação das instituições privadas, as quais não dispõem de uma infraestrutura e organização baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, portanto, proporcionam uma formação precária, aligeirada e abstrata aos professores nas licenciaturas em geral.

O autor acima citado, afirma que a política educacional brasileira, de modo geral, desde o final da Ditadura Militar, apresenta-se com as características de filantropia, protelação, fragmentação, improvisação. Por filantropia, refere-se à demissão do Estado em consonância com Estado mínimo, o que significa considerar a educação como um problema da sociedade e não propriamente do Estado. O estado é regulador, controla e avalia, mas transfere a responsabilização para a sociedade, inclusive em se tratando da formação docente em que os professores se tornam os únicos responsáveis pela sua formação e sua qualificação se torna um processo de educação permanente ao longo da vida conforme as imposições advindas da política de Educação Para Todos para os países periféricos.

A protelação é o adiamento constante do enfrentamento dos problemas crônicos como a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. A

Constituição de 1988, art. 60, estabeleceu um prazo de 10 anos para cumprimento dessa meta, que deveria ter sido alcançada em 1998. Com o plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993, fixou-se outro prazo de 10 anos até 2003. O FUNDEF de 1996 fixou novo prazo até 2006. O FUNDEB de 2007, por sua vez, fixou o ano de 2017. O PDE de 2007 fixou um novo prazo de 15 anos até 2022 e, por último, o Plano Nacional de Educação de 2014 fixou mais um prazo de 10 anos para 2024. Por essa fragmentação, constata-se, ao longo do tempo, medidas sem unidade no plano, sem espírito de continuidade e na improvisação busca se aprovar as decisões sem avaliar em que condições seria possível atingir tal objetivo.

A precarização da educação no país se torna visível nos espaços físicos, nas condições de trabalho e nos salários dos professores e se expressam nas teorias pedagógicas, nos currículos e nas avaliações de ensino e aprendizagem, a qual agravada pelos modelos de avaliação realizados pelo Ministério da Educação (MEC) através do INEP com foco na mensuração de resultados.

As reformas da educação do Brasil transplantadas das avaliações realizadas nos EUA na década de 1990, baseadas em metas, introduziram testes padronizados, a responsabilização do professor e as práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos, Ravitch (2011) afirma que em vez de melhorar a educação, o sistema está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação, convertendo todo o sistema educacional em avaliações: prova Brasil, ENEM, ENADE. Na prática, converte todo o sistema de ensino num grande cursinho pré-vestibular se organizando para ter êxito nas provas, buscando aumentar um ponto no IDEB, portanto, na contramão de todas as teorias pedagógicas formuladas nos últimos cem anos, para as quais a avaliação não deve seguir estes parâmetros e, sim avaliar o processo procurando levar em consideração as peculiaridades dos alunos, dos professores e das escolas, ou seja, analisar a particularidade em meio a uma totalidade.

Para atender as necessidades do Estado, essa reestruturação demandou para a formação docente e para o curso de pedagogia no Brasil a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b), de modo se enquadrarem na nova demanda do mercado que exige trabalhadores flexíveis e polivalentes. Tais reflexos da influência neoliberal e pós-moderna nas políticas contemporâneas na área da formação de professores podem ser identificados nos documentos oficiais, em particular para a Educação infantil como revela Arce (2001), que ao analisar tais perspectivas, aponta que houve resultados

desastrosos advindas dessas influências, no que se refere à descaracterização do professor como profissional, sob a influência de um ideário conservador.

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação. (ARCE, 2001, p. 8-9).

A descentralização é caracterizada pela inserção da escola e da universidade no mercado competitivo, passando a ser vista como empresa educacional, exime o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento. Assim sendo, os organismos preconizam que a formação inicial do professor seja realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tais recomendações visam à diminuição das despesas com uma formação profissional mais longa. E a capacitação em serviço destina-se à melhoria do conhecimento do professor apenas sobre a matéria que leciona, suas práticas pedagógicas, para a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula.

Ainda relativo ao baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço. Com consequências dessas orientações tem-se o aligeiramento da formação de professores que tem provocado vários debates sobre a qualidade da educação, sobre os parâmetros de formação e, principalmente, sobre a falta de prioridade dada à formação inicial e continuada dos professores. As iniciativas de formação docente que tiveram início desde a promulgação da LDB 9.394/1996, resumiram-se em formações em serviço, ou seja, os professores se formaram, durante o período que estavam em sala de aula, cursaram as faculdades nos finais de semana ou nas férias de janeiro e julho, a fim de atender às novas exigências de formação advindas da nova legislação, definidas pelo artigo 62:

Art. 62 – 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Houve vários programas de formação à distância que estabeleceram as metas de formação dos professores e foram processos descontinuados, não promovendo a formação continuada do corpo docente. A referida lei fixa um prazo de 10 anos para atingir a meta de

formação docente no Brasil e realizar as adequações às novas normas, mas a maioria dos professores possuía formação no magistério de nível médio, havia ainda milhares de professores leigos, portanto, havia uma necessidade de tempo, esforço e financiamento da administração pública para atingir tal meta. Nesse momento, criaram-se diversos programas especiais de formação de professores no Brasil que formaram professores em condições precárias de ensino, influenciaram teórica e praticamente as atividades docentes por meio da perspectiva da epistemologia da prática e culminaram na política nacional de formação docente.

Nesse contexto nascem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, criadas 06 anos depois da LDB, em 2002, e antecedem as diretrizes específicas do Curso de Pedagogia. A formação dos professores, contudo, continuou sendo de responsabilidade dos mesmos. Passaremos agora a analisar as diretrizes do curso de pedagogia no Brasil e seus antecedentes a fim de compreendermos sua atualidade.

#### 4.2 APONTAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS OFICIAIS E ELEMENTOS DA CRÍTICA

Este tópico apresenta uma breve história do curso de Pedagogia, desde a sua criação no Brasil, em 1939 e os antecedentes históricos do processo de elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,<sup>55</sup> através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP Nº. 1/06 (BRASIL, 2006b), expedida em 15 de maio de 2006, as quais organizam em três grandes eixos da formação: docência, gestão e produção de conhecimento.

Apresentamos o Curso de Pedagogia por meio dos períodos históricos, nos quais o curso passou por reformulações, através de determinações legais ou foi pauta de discussões com vistas às futuras modificações com a intenção de compreender as características do curso e seus fundamentos histórico-filosóficos.

A origem da pedagogia no Brasil, para Saviani (2012a) e Silva (2006) foi intuído no contexto de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939. Com o objetivo de formar bacharéis

---

<sup>55</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais é o conjunto de paradigmas que devem ser observados na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas em todos os níveis e modalidades de ensino. São definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Anuário Brasileiro de Educação (2016).

e licenciados para várias áreas. O curso foi organizado em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia com o acréscimo da didática, como seção especial, nas palavras de Saviani,

[...] o preparo de professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação dos professores. (SAVIANI, 2012a, p. 34).

A estruturação do curso passou por desafios, desde a sua criação, os quais constituirão a história de seu desenvolvimento. Dentre eles, a divisão entre bacharelado e licenciatura, a saber, esquema conhecido 3 + 1:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional;  
 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar;  
 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2012a, p. 35).

O curso de pedagogia seguiu um modelo padrão de outras faculdades do país, estruturou-se em duas modalidades: o bacharelado com duração de três anos, e a licenciatura, cujo diploma era obtido com curso de didática no último ano, o aluno passava a ter direito de lecionar no ensino médio, 1º e 2º ciclos e em cursos normais, acrescentado ao bacharelado.

O perfil profissional do pedagogo estaria definido com um currículo que formaria o bacharel em pedagogia, entendido como o técnico em educação, depois de cursar a didática geral e especial, se licenciaria como professor. Diante disso, indaga-se, “Mas quais seria as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias?” (SAVIANI, 2012a, p. 36).

A Escola Nova permanecia a concepção hegemônica de educação no período da criação do curso de pedagogia, mesmo com as divergências no interior das universidades brasileiras. Em consequência disso, o modelo implantado a partir do Decreto N° 1.190, de 1939, “[...] instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia” (SAVIANI, 2012a, p. 36), a estruturação deste currículo ocorre juntamente com os cursos de filosofia, de ciências e de letras e não articulados aos processos de investigação referentes às temáticas e aos problemas educacionais.

Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. (SAVIANI, 2012a, p. 35).

Após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024/61, o curso de pedagogia é reformulado pelo Parecer Nº 251 de autoria do Conselho Federal de Educação – Valnir Chagas, aprovado em 1962 e chega ao fim do esquema 3+1, de acordo com Silva (2006) afirma que fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional. O texto discorre sobre a indefinição do curso de pedagogia, em relação a controvérsia de sua manutenção ou extinção. Nesse contexto, inicia-se uma discussão sobre a formação de professores primários em nível superior e a formação de especialistas em educação em nível de pós-graduação. Como resultado disso, se procede à sua regulamentação e realiza pequenas alterações na estrutura.

Em relação à duração do curso foi definida em quatro anos, abrangendo o bacharelado e a licenciatura com uma flexibilidade, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas simultaneamente com o bacharelado, sem a necessidade de esperar pelo quarto ano, ao modificar isso aligeirou o processo de formação do pedagogo. No concernente ao currículo, mantiveram o caráter generalista sem a introdução das habilitações técnicas.

Silva (2006) assegura que, no contexto de indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de se reformular as disciplinas do curso e a sua estrutura curricular. Nesse contexto, na educação em geral, prevaleceu a tendência de que esta devia estabelecer a correspondência direta e imediata entre o currículo e as tarefas a serem desempenhadas em cada profissão, após o golpe militar de 1964.

O novo Parecer do Conselho de Educação Federal (CEF) de nº 252/1969 [...] “cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo. (SILVA, 2006, p. 26), ou seja, a permanência do problema da indefinição do curso. Essa reforma facultava a oferta das habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

A educação concebida como fator relevante no processo de desenvolvimento do país, fez com que o técnico em educação se tornasse um profissional indispensável às exigências do nacional desenvolvimentismo.

Na década de 1980, conforme Evangelista & Triches, (2008), houve a divulgação das ideias produzidas pelos professores em luta pela a formação, a valorização e a profissionalização do professor. Sucedeu-se a criação do Comitê Nacional Pró-Formação de

Educador, como resultado da I Conferência Brasileira de Educação, organizada pelo MEC, realizada na PUC de São Paulo. Em 1983, a SESU/MEC promoveu em Belo Horizonte o I Encontro Nacional, no qual o Comitê Nacional transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) da qual se originou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>56</sup>, em 1990. No relatório final desse encontro foi definida a base comum nacional: “Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (CONARCFE, 1983, p. 4, apud, ANFOPE, 1998, p. 4). A docência como sinônimo de professor.

Na década de 1990, esse mesmo movimento produziu, ao longo dos anos, documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de professor e na reformulação de currículos em algumas faculdades de Educação, representado pela ANFOPE.

A aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, lei Nº 9.394/1996, propõe que a formação para os professores da educação básica seja realizada com base no Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em 2006, a Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15/05/2006 Instituiu as DCNP, licenciatura e define o curso de Pedagogia no Art. 2º como [...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A história do curso de pedagogia tem sido determinada pela aproximação com os ditames e as exigências do mercado de trabalho, por isso decorreram mudanças no currículo interferem na sua estrutura e organização.

A última alteração que o curso sofreu para atender a este objetivo teve início em 2005 quando se tornou pública a primeira versão ainda em forma de Parecer (BRASIL,

---

<sup>56</sup> Entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, hoje referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da educação. Disponível em <https://blogdaanfope.org/about/> Acessado em 05 mar.2017.

2005a) do que configuraria as atuais Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia no país.

As características do curso podem ser assimiladas no processo histórico a partir do marco legal desde seu surgimento até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b).

Constatamos, em concordância com Saviani (2012a), que o Curso de Pedagogia em sua constituição histórica traz determinações declaradas de uma formação generalista. A formação docente realizada no âmbito da pedagogia possui um campo de atuação variado e necessita de uma reflexão a fim de atender a diversidade e a especificidade de cada área.

O conhecimento do percurso histórico do curso, torna-se fundamental para entender o debate da formulação do curso de pedagogia aprofundada nas décadas de 1970 até 2000 sobre a identidade do pedagogo no Brasil que culmina na elaboração das diretrizes.

Nas palavras de Saviani “[...] a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status* social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da organização escolar” (2012a, p. 61). As primeiras nomenclaturas destinam ao projeto do curso como uma formação acadêmica nas modalidades do ensino superior, depois segue designando o papel de técnico e, por fim, retorna ao professor. Segundo Gadotti “[...] colocar a questão da especificidade, deslocada de sua compreensão histórica é [...] introduzir disfarçadamente, portanto ideologicamente, na escola, o gérmen do esvaziamento do seu papel social e político reduzindo-a ao comprimento de suas funções técnicas” (1985, p. 147, 148).

Segue-se uma análise do processo de elaboração das diretrizes, cuja investigação aponta as fragmentações do currículo e de uma área profissional insatisfatória. Este problema se avoluma com as precárias condições de trabalho e baixos salários inerentes à educação brasileira.

Sobre os problemas enfrentados ao longo de sua história referente às características da formação dual presente no curso, Silva (1999) já denunciava antes da elaboração das diretrizes que:

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações

fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é ação educativa escolar. (SILVA, 1999, p. 70)

Como se pode constatar, o curso de Pedagogia inicia sua trajetória com uma dualidade entre o estudo da forma de ensinar e o lugar de formação de técnicos em educação. Essa característica percorre as demais reformulações vivenciadas pelo curso, na divisão entre bacharelado e licenciatura, em uma formação que prevê especializações. A estrutura do curso baseada no misto entre o tecnicismo e a formação geral apenas reforçou esta dualidade entre formação do técnico em educação, de caráter mais restrito e a formação do professor de caráter mais amplo, ao tratar do processo de afirmação da identidade do profissional da educação e da construção da docência como patamar básico de sua formação.

Com essa formulação, contemplam-se os campos de atuação do pedagogo, que tendo como fulcro a formação docente, será chamado a exercer papel importante em outras funções do campo educacional. Entende-se que tal perspectiva rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. E aí cabe um papel importante às instituições de ensino superior que poderão ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e sua função social. (SHEIBE & AGUIAR, 1999, p. 232).

Em todas as ocasiões se configurou um problema muito maior abrangendo vários aspectos da formação teórica e prática do pedagogo. A separação entre teoria e prática, caracterizada pelo dilema entre forma e conteúdo, cujo problema repercute na sua identidade e no currículo enquanto curso interfere na função e na valorização social.

A falta de prioridade dada à formação de professores se tornou uma questão difícil de ser resolvida, a qual reverbera nas condições histórico-concretas que envolvem a qualificação, o profissionalismo e a atuação. Todas essas questões transcorrem insolúveis no seu desenvolvimento, porque demandam uma mudança externa ao curso, do que simplesmente uma definição de sua identidade, mesmo que isso favoreça o fortalecimento enquanto área de conhecimento e ciência da educação. Nesse caso, nos referimos à mudança estrutural da sociedade que obrigaria as modificações específicas para cada campo de estudo mudando os valores, as concepções de educação e de ensino seriam ampliadas com vistas à formação humana.

A dualidade histórica no curso de pedagogia ilustra a dificuldade de se definir a identidade do pedagogo e dos professores licenciados, em geral, expressas nas legislações que regulamentaram os cursos de formação de educadores. Para Gatti (2011, p. 155) “O licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?” A concepção de docência como base para a

formação do pedagogo se deu recentemente com os movimentos dos educadores, na década de 1980.

Em termos concretos emergiram do movimento duas idéias-força. A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador. A partir dessa idéia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda idéia se expressou na “base comum nacional”. Em vários dos eventos realizados essa idéia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Com efeito, foi se fixando o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo. (SAVIANI, 2007, p. 123).

As contradições da identidade do pedagogo ocorrem em diversos âmbitos, reveladas inicialmente com a dualidade entre bacharelado e licenciatura e nos demais reformulações que o curso sofreu ao longo de sua história.

O estudante de pedagogia acessa a uma variedade de conteúdos, porém carece de uma formação mais sólida que reúna, ao mesmo tempo, uma formação científica e técnica para suprir a precariedade em face dos conhecimentos gerais e específicos exigidos para o curso. Saviani (2012a, p. 61) destaca que desde sua fundação a pedagogia, não teria se configurado [...] “como um espaço propriamente investigativo o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente pelo aspecto de sua fundamentação teórico-científica.”.

Observem-se as nomenclaturas atribuídas a este profissional no decorrer de sua trajetória que serviram para descaracterizar a sua função: Pedagogo – licenciado ou bacharel; Técnico da educação; Professor primário; Profissional da educação; Gestor escolar; Inspetor escolar; Orientador educacional; Supervisor escolar; Administrador escolar e, por último, na atual Resolução, Professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Todas elas refletem a indefinição de sua formação, como também a imprecisão desta identidade.

Faz-se necessário investigar quais as confluências históricas que direcionaram a formação dos professores dos anos iniciais da educação básica para o interior do curso de Pedagogia, principalmente porque todas essas reformas mencionadas anteriormente visaram reconfigurar o ensino superior no Brasil<sup>57</sup>, sob as orientações implícitas ou explícitas

---

<sup>57</sup> Referimo-nos ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando houve um processo de reestruturação do ensino superior por meio da reformulação dos cursos de graduação licenciatura e bacharelado incluíram uma mudança curricular, a ampliação do número de vagas nas universidades. Nas décadas de 2000 e 2010. É destacada a evolução do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), que tiveram papel fundamental na expansão do ensino superior privado

efetivadas de modo fragmentário através de instrumentos legais. Como demonstram Sheibe & Aguiar (1999), as reformas ocorreram com a intenção de facilitar o acesso e a democratização do ensino, manifestadas em parcerias público-privadas, alterando a natureza das instituições públicas, além de congelamento salarial, processos de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior.

Evangelista (2002), na mesma direção, situa as reformas educacionais da década de 1990 ao quadro mais geral do projeto de civilização.

[...] o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (EVANGELISTA, 2002, p. 19).

No cerne dessas reformas identifica-se a justificativa da dificuldade das instituições de ensino superior de formar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho, o que proporcionou um questionamento sobre o modelo de universidade, indicando a impossibilidade do desenvolvimento de pesquisas e a inviabilidade de seu custeio via poder público.

Ao final da década de 1990, iniciam-se os debates sobre a criação das novas diretrizes para o curso de pedagogia e para as demais licenciaturas.

Com a aprovação da LDB, em 1996, a educação superior ganha nova configuração na esteira das orientações do Banco Mundial de diversificação das IES. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades integradas; 4) faculdades; 5) institutos superiores ou escolas superiores. Com essa nova legislação instaurou-se a distinção entre universidade de pesquisa e de ensino priorizando o setor com o custo mais baixo, no que se refere à formação de professores.

Ao mesmo tempo se discute a necessidade de implantar um sistema nacional para a formação de professores, em consequência das novas exigências legislativas postas pela LDB, em consonância com os imperativos para a educação dos países periféricos. Quanto ao curso de pedagogia, o problema da identidade permanece no texto da LDB, em seu art. 64 que dispõe:

---

no período. Tendo-se em conta essa trajetória histórica, pode-se entender o processo de fusões e aquisições nos últimos dez anos, bem como aventar possíveis implicações. (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 124)

Como se pode perceber neste artigo da LDB, o conteúdo permanece obscuro. O problema da identidade e de legitimidade do curso de pedagogia foi posto em xeque novamente como ocorreu nos momentos desde o seu surgimento no Brasil. Ressalta-se que a lei não extingue o curso de pedagogia, contudo, se torna uma questão de interpretação.

Para apreender o conjunto de determinações legais que culminaram na Resolução (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se faz necessário conhecer o conjunto de legislação geral e específica, em conformidade com o (APÊNDICE B).

Em março de 2005, houve um debate sobre o curso de pedagogia no Brasil, a partir da divulgação do *Projeto de Minuta da Resolução do Conselho Nacional de Educação de diretrizes curriculares* pela Comissão Bicameral do CNE (BRASIL, 2005a), submetido à análise, contribuição e aprovação pela comunidade educacional<sup>58</sup>. Com uma polêmica deflagrada porque a primeira versão não contemplou as elaborações de décadas de história e debates no meio acadêmico sobre a identidade do curso, de acordo com Evangelista & Triches, (2008)<sup>59</sup>. O campo de atuação seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino em espaços escolares e não escolares, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional.

Conforme Evangelista (2006), Libâneo (2006), Triches (2006) e Vieira (2007) as DCNP expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia. Na arena podem ser identificadas as principais posições, com pesos diferentes na correlação de forças: a do CNE (BRASIL, 2005); a da ANFOPE e adeptos (2005a), (2005b), (2005c); a do Fórum de Diretores de Centros de Educação - FORUMDIR (2005); a do grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005); a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores - FENERSE (2005) (EVANGELISTA & TRICHES, 2008, p. 3).

Houve uma expressiva reação de educadores e estudantes do curso de pedagogia, quando em março de 2005, depois do CNE divulgar uma minuta de Resolução (BRASIL, 2005a), que adotava para o curso de pedagogia as mesmas diretrizes definidas para o Curso Normal Superior. As manifestações de diversas universidades, associações e do Movimento Estudantil de Pedagogia, cujas instâncias elaboraram uma proposta de DCN confluíram para

<sup>58</sup> Nos referimos aqui às diversas instituições de representação nacional, os fóruns e os conselhos organizados da área da educação.

<sup>59</sup> Além dessa versão que veio a público em 2005 foram entregues 22 versões.

um documento encaminhado ao CNE conjuntamente pela ANFOPE, ANPED, CEDES, apontando as principais críticas e solicitando audiência pública. Em decorrência desse processo resulta o novo Parecer aprovado pelo Conselho Pleno, em 13 de dezembro de 2005<sup>60</sup>, pois “[...] a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.” (BRASIL, 2005b, 193).

Na correlação de forças, o grupo da ANFOPE conseguiu articular o FORUMDIR, respaldada na sua experiência histórica junto ao CNE. Para esse grupo, a concepção de Pedagogia constitui-se de um campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social, denominada de “pedagogia plena”, formando o licenciado, contemplando o docente e o especialista, entendido como gestor e pesquisador, segundo Evangelista & Triches (2008). A docência seria a base da formação e o *locus* as Universidades e Faculdades de Educação.

O grupo de intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Educadores Brasileiros*<sup>61</sup> compreende o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência. Devido a isso vê o curso como bacharelado, ou seja, defendem uma formação de caráter técnico, no qual deve ser garantida a pesquisa. O *locus* do curso são as Faculdades/Centros/Departamentos de Educação. Entre suas atribuições ganha realce a formação do gestor, porém argumentam a impossibilidade de formar em um só curso bons professores e bons especialistas e, por isso, a formação docente para Educação Infantil – EI e anos iniciais do Ensino Fundamental – AIEF teria de acontecer em cursos específicos de licenciaturas sendo capaz de compartilhar o espaço com curso de Pedagogia.

Para o grupo de especialistas que compunham a FENERSE, a formação dos Profissionais de Educação deveria ocorrer de acordo com o art. 64 da Lei Nº 9394/96, isto é, os denominados especialistas do ensino necessitariam ser formados na graduação em Pedagogia. Criticaram a redução do curso à formação do professor, afirmando a descaracterização do pedagogo, sem identidade profissional, sobrecarregado em suas funções e sem reconhecimento social. Em concordância com a ANFOPE, no que tange à área de atuação, porém não defenderam a idéia de gestão, e sim a de especialista, isto é, uma formação tecnicista para manter a hierarquia das funções nos estabelecimentos de ensino.

---

<sup>60</sup> Para melhores esclarecimentos consultar o site: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf).

<sup>61</sup> Esse *Manifesto* foi divulgado na *internet* no final de 2005, contando com mais de 150 assinaturas de educadores, pesquisadores, estudantes, especialistas e simpatizantes. Entre seus líderes estão José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros, segundo Evangelista & Triches (2008).

O Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe) afirma que o projeto de resolução propunha a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, retomando as concepções mais atrasadas impostas na década de 1960 pela Ditadura Militar que estabelecia uma formação tecnicista, fragmentada e, portanto, esvaziada de cientificidade ao publicar o Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005 (ExNEPE, 2006).

A análise e consideração realizada através dos seus espaços deliberativos no ENEPe<sup>62</sup> e no FONEPe<sup>63</sup>, pelo MEPe sobre o Parecer (BRASIL, 2005b) demonstra que o CNE buscava atender aos interesses das Instituições de Ensino Superior privadas, as quais já adotam como base da formação do pedagogo a formação do professor com o objetivo de reconhecimento de tais cursos pelo MEC como Pedagogia e não Normal Superior. Com isso reduzia o papel do pedagogo à docência para a modalidade normal, relegando a formação do pesquisador e do gestor à pós-graduação, favorecendo o mercado de ensino superior, uma vez que os cursos de pós-graduação *lato sensu* são pagos.

O Parecer 5/2005 afirma que a formação defendida resolve o problema da fragmentação do curso. Ao contrário, o MEPe, considera que o agrava ao contribuir no desenvolvimento de diversas formações na pós-graduação, tais como, gestão de recursos humanos, meio ambiente, políticas públicas etc. A formação destes profissionais favorece apenas à iniciativa privada<sup>64</sup> com a ampliação das áreas de atuação das IES privadas e facilita a criação de pacotes que atendem às demandas do mercado.

Certamente, o quadro de crise que passa o curso de Pedagogia está relacionado com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, que veio a público somente em 2006, após dez anos de LDB e das demais áreas. Segundo Saviani (2012a), depois de idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE/CP, o Parecer N° 5/2005 (BRASIL, CNE, 2005b), que apresentava o resultado de negociações entre CNE e defensores dos projetos que disputavam a nova configuração do curso. Em seguida, reexaminado pelo

---

<sup>62</sup> No 25° Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia – ENEPe como o tema: *Quem educa quem: por uma educação que sirva ao povo*, realizado de 17 a 23 de julho de 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais. Os estudantes elaboraram uma proposta alternativa a proposta do MEC/USAID se posicionando contra a limitação das Diretrizes sem o debate e conhecimento de estudantes. No ano de 2006, o ministro Fernando Haddad aprovou a resolução da CNE, na qual modifica o caráter científico do curso de Pedagogia, equiparando o curso ao Magistério do Normal Superior para elevar seu caráter tecnicista. Deste modo, o MEC demonstra o princípio dos governos, gerentes dos mandos do imperialismo/Banco Mundial. Em resposta, as imposição do projeto do CNE, os estudantes em 2005/2006 realizaram debates, greves, protestos e manifestações.

<sup>63</sup> 7° Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia – FONEPe, em 2005, em Curitiba com o tema: *Em defesa do Pedagogo Cientista e da Educação pública gratuita e que sirva ao povo*.

<sup>64</sup> Dentre os cursos Presenciais mais procurados na rede privada o documento aponta que, nos últimos 6 anos, o número de cursos EAD registrou um crescimento de 61% no Brasil, saindo de 849 cursos em 2009 e chegando a 1.368 em 2014. Na rede privada o aumento foi ainda maior, de 110%, saindo de 449 cursos em 2000 para 941 em 2014. Em 2014, Pedagogia liderou a procura dos cursos EAD, com um total de aproximadamente 302 mil matrículas. Mapa do Ensino Superior (2016).

Parecer CNE/CP 3/2006 (BRASIL, CNE, 2006a), aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 15 de maio de 2006. O texto do parecer foi acompanhado de uma Resolução, transpostos em 15 artigos a normatização das considerações expressas no corpo do Parecer. Observe-se que a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP 5/2005, deu ao artigo 14 a seguinte interpretação:

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

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

Saviani (2012a) destaca as questões representadas pelo Parecer e pela respectiva Resolução foram aprovados pelo CNE/CP, por unanimidade, porém, com declarações de votos de três conselheiros. Em sua declaração, César Callegari ressaltou o conflito que dispõe o artigo 14 com o enunciado do artigo 64 da LDB, entendendo “que aquilo que a Lei dispõe só outra Lei poderá dispor em contrário”. A matéria foi conduzida para homologação, e, após análise da área técnica do MEC, o ministro devolveu o processo ao CNE para reexame, apresentando proposta de alteração do artigo 14 na redação que segue:

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

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

§ 2° Os cursos de pós-graduação indicados no § 1° deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei N° 9.394/96 (BRASIL, 2006b).

Através de um novo Parecer CNE/CP 3/2006 (BRASIL, 2006a), aprovado em 21 de fevereiro de 2006, o Conselho Pleno considerou a proposta de alteração e redigiu o texto definitivo à Resolução, depois foi homologada pelo MEC em 10 de abril de 2006. Com base nessa homologação o CNE baixou a Resolução CNE/CP N° 1/2006, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 (BRASIL, 2006a).

Segundo Evangelista & Triches (2008), a formação proposta é ampla no que se refere à atuação do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso, uma vez que será impossível promover uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições. As autoras Triches (2006), Evangelista (2006) e Vieira (2007) denominam de docência alargada com as mudanças sofridas pelo curso. Designada em seu artigo 1°, a Resolução trata desta nova configuração do curso:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006b, p. 1)

As diretrizes que compõem as bases legais para a formação docente do pedagogo dispõem no artigo 2º sobre a sua área de formação, reiterada no Art. 4º.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 1).

O caráter generalista da formação do pedagogo poderá incorrer nos seguintes erros: 1) A perda do foco na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais se destina o curso, uma vez que não há garantia da oferta de disciplinas formativas suficientes que atendam a essa especificidade, como detalharemos mais adiante; 2) A pesquisa educacional incorporada à gestão pode se tornar apenas funcional à administração da escola, possibilitando o abandono do seu papel de produção de reflexão e teoria, conforme Evangelista & Triches (2008); 3) A incompreensão da educação em sua totalidade, articulada às determinações sociais, obstruindo o entendimento sobre sua natureza e função social.

As autoras Evangelista & Triches (2008) identificam as semelhanças entre o texto da Resolução e os documentos produzidos anteriores a sua elaboração oriunda das instituições ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR<sup>65</sup>, as quais redigiram documentos e realizaram eventos para discutir essa problemática.

As diretrizes, para Rodrigues & Kuenzer (2007), mesmo aprovadas por unanimidade pelo CNE/CP, apresentam uma solução provisória para uma problemática apresentadas nos últimos 25 anos e sem perspectiva de negociação ou consenso, qual seja, o dilema entre forma e conteúdo para designarem os modelos na formação de professores.

Concordando com as autoras supracitadas, Saviani (2012a) alerta que a Resolução aprovada mantém uma ambiguidade desde a sua primeira versão, quando foi excluída a formação dos especialistas em educação, destinadas à formação para as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, historicamente compreendidas como próprias dos

---

<sup>65</sup> Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, promovido pela SESu/MEC, em Belo Horizonte/MG, em novembro de 1983; VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, em junho de 2005, em Brasília, organizado pela ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR.

especialistas em educação, assimiladas à função docente e atribuídas aos egressos do curso de pedagogia, conforme as novas diretrizes.

A identidade do curso de pedagogia expressa nos conteúdos, nos fundamentos e na estruturação de suas diretrizes em nível nacional, como se pode perceber na divisão das áreas de conhecimento. Atuando como uma função reguladora, a lei propõe estabelecer os eixos: docência, gestão e produção de conhecimento para a formação do pedagogo.

As diretrizes definem ainda os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos. Estes se configuram mais como um instrumento de controle do curso, através de orientações gerais e o estabelecimento de uma estrutura curricular, em vez de reafirmar sua relevância política e social.

Em seguida, a Resolução do CNE/CP nº 01/2006 dispõe sobre o conceito de docência, cuja categoria essencial no processo de elaboração desse documento e na definição de identidade para o curso de pedagogia. No parágrafo 1º compreende a docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006b, p. 1)

A resolução acrescenta outras atribuições ao pedagogo, no tange à gestão e à produção de conhecimento, alargando seu campo de atuação e exigindo do profissional um cabedal extenso para desempenhar bem sua função, o que poderá comprometer sua prática.

Mesmo assim, no Art. 3º dispõe que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e de relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Já no Parágrafo único, dispõe que para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006b, p. 1).

Libâneo (2006) crítica a indefinição dos objetivos de estudos da pedagogia presente nas diretrizes, na sua avaliação:

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividade docente, tal como consta no parágrafo único do

artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. [...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 846)

Rodrigues & Kuenzer (2007), por sua vez, advertem quanto a imprecisão conceitual sobre o perfil e a competência do pedagogo expressas nas DCN.

Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, que lembram as de um “novo salvador da pátria”, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente as dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 42)

Sobre a relação entre ensino e pesquisa, movimento da Escola Nova, da mesma maneira dando supremacia à pesquisa, Saviani (2012b) assinala as fragilidades dos métodos novos indicando que requer muito mais para se tornar um professor ou um pesquisador.

Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. É aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso, ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. (SAVIANI, 2012b, p.47).

Desse modo, para desenvolver uma práxis educativa sólida e consciente é preciso começar do cotidiano para “[...] analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica, ultrapassando o saber doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodologicamente organizado e teoricamente fundamentado)” (SAVIANI, 2012a, p. 131), portanto, a razão de ser da formação no curso de Pedagogia é estabelecer relação direta com a prática educativa, com ampla visão teórica dos fundamentos e dos processos, cuja práxis necessita ser fomentada através da indissociabilidade entre forma e conteúdo.

Com relação à carga horária, segundo Rodrigues & Kuenzer (2007), há que se observar e enfrentar a contradição mais direta sobre a duração. A Resolução 01/99 (BRASIL, 1999), criticada por induzir o aligeiramento da formação, previa 3200 horas de formação, permitindo uma única habilitação. Esta teve artigos revogados para se adequar às 2800 horas propostas pela Resolução 02/02 (BRASIL, 2002). Com a proposta de resolução de 2006 aprovada retorna às 3200 horas, com mudanças significativas, sobretudo, na carga horária destinada às práticas e aos estágios, que passa de 800 para 300 horas, acrescenta as atividades complementares que passaram a ter 100 horas. Destaca-se, todavia, que a Resolução 01/99 (BRASIL, 1999), no seu Art. 9, em vigor, propõe, tal como a 02/02, 800 horas de prática.

Percebe-se que houve uma diminuição considerável da carga horária de estágios, antes prevista em 800 horas e agora restando somente 300 horas. Esta mudança interfere na formação inicial do estudante de pedagogia de forma negativa, pois reduz seu tempo de aprendizagem junto às escolas.

Quanto à organização e estrutura do curso, a Resolução (BRASIL, 2006b), prevê no artigo 6º três núcleos: 1) Estudos básicos; 2) Aprofundamento e diversificação de estudos; 3) Estudos integradores para enriquecimento curricular. Conforme Saviani (2012a), nos três casos, apresenta-se uma lista de tarefas e um conjunto de advertências e avisos sobre a atuação além das especificações dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. Faz-se menção aos estudos da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente. Saviani (2012a) ressalta que estas características são as diferenças relevantes da proposta de diretrizes do Parecer de 2005. Reporta-se ainda à decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos relacionados aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes Educação Física.

Libâneo (2010), em sentido contrário, critica a ausência de conhecimentos específicos.

Em relação aos conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental, constatou-se que estão praticamente ausentes. Embora estejam registra/das na grade curricular disciplinas que trazem os termos “fundamentos de...” ou “conteúdos de...”, os conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais não aparecem, evidenciando uma grave lacuna na formação. (LIBÂNEO, 2010, p. 578)

Saviani (2012a) afirma que o resultado do documento nos coloca diante de um paradoxo, a saber, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) configuram-se ao mesmo tempo extremamente restritas no que se refere ao essencial, aquilo que caracteriza a pedagogia como um campo teórico-prático composto por um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de sua história. Já no que diz respeito ao acessório são muito excessivas e demasiadamente extensivas, inflamado de diversas e reiterativas referências à linguagem atual em evidência, cheias de expressões que envolvem um campo do conhecimento hegemônico nos cursos de formação de professores. Isso demonstra que, as ambiguidades e carências do curso não foram sanadas com as diretrizes conforme o que havia sido proclamado no processo de sua elaboração.

A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia se caracterizou como uma solução negociada, mas não significou que houve um consenso da comunidade acadêmica da área da educação, pois além da insuficiência mais ou menos generalizada, expressa “meia vitória”.

Nas Diretrizes, constatamos que a política atual de formação do pedagogo segue alicerçada numa visão pragmática e tecnicista de formação do professor, pelo foco dado à dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendo-se a uma concepção que prioriza a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática.

Encontram-se impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas, em geral na educação e, em particular na pedagogia, fundamentadas nas orientações teóricas dominantes da contemporaneidade. Saviani adverte:

Nessa acepção, estamos referindo-nos a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional. [...] a concepção “humanista” moderna se manifesta na educação cuja inspiração filosófica principal se situa na corrente do pragmatismo. (SAVIANI, 2012b, p. 61-62).

Em outro momento Saviani 2008, defende que,

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2007, p. 108).

Uma formação baseada nesses pressupostos anteriormente anunciadas possui um caráter reacionário, isto é, contrapõe-se à liberdade humana, pode legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios. Portanto se faz necessário reafirmar a relevância dos conhecimentos histórico-filosóficos, culturais e científicos na formação docente deve ser uma prioridade para uma formação que pretende ser contrária a uma formação esvaziada.

Tal formação questionará ainda a separação entre a teoria e a prática a fim de não reduzir a atividade docente a uma ação meramente praticista, utilitária, pois segundo Vázquez (2011), em vez de formulações teóricas, teremos, no cerne da formação docente o ponto de vista do senso comum que fácil e docilmente se curva aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos.

No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. O “senso comum” e a prática para a

consciência simples, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão dessa no processo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais corresponderá quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela. (VÁZQUEZ, 2011, p. 242)

A práxis, no curso de pedagogia ficou numa atividade sem reflexão crítica e analítica sobre suas características gerais e específicas. A formação inicial segue fragilizada, a formação continuada surge com a intenção de qualificar melhor os professores, mas também segue prejudicada, sem avançar em profundidade de conteúdo, dada a escassez desta na primeira etapa de formação.

Em seguida, faremos uma breve análise sobre o documento *Professores do Brasil: impasses e desafios* sistematizado por Bernardete Gatti & Elba de Sá Barreto (2009) para compreender o curso de pedagogia na concepção da UNESCO e ampliar a investigação sobre o objeto de estudo.

#### 4.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA VISÃO DA UNESCO: ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO – PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS

Neste tópico, compreendemos a análise do documento *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009) da UNESCO, destacando dele excertos que dizem respeito ao referido curso. Com isso, não se pretende analisá-lo na íntegra, mas priorizar elementos que contribuam para a investigação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia.

Nossa análise se limita aos aspectos relacionados ao curso de pedagogia, destacando do documento a legislação vigente, as condições de formação, o currículo e a formação continuada<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Formação Continuada de Professores é o aperfeiçoamento profissional do professor, que ocorre dentro da escola, preferencialmente por meio de reuniões de trabalho pedagógico coletivo do corpo docente, sob orientação do coordenador pedagógico. Na formação continuada, além de estudar as didáticas específicas de cada disciplina, coordenador pedagógico e professores devem utilizar instrumentos como a observação de sala de aula, a tematização da prática e a dupla conceitualização, sempre tendo o trabalho de sala de aula como objeto de análise e avaliação, com o objetivo de garantir a aprendizagem das crianças. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016).

O documento em tela foi elaborado sob encomenda da UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), desde a Conferência Intergovernamental de 1966, cujo produto fora o texto: *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*.

Desde o pós-guerra, havia o interesse de se construir um documento sobre a situação dos professores, mas somente foi possível em 2009, 64 anos depois a consolidação desse projeto.

Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em *decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão*. Ambas as dimensões integram o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou para servir de pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 7, grifos nossos)

Este documento foi elaborado por encomenda da UNESCO, como já salientamos, pelas autoras Bernardete Angleina Gatti e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas. Destaca-se a advertência que o documento expressam as posições das autoras e não do órgão

As autoras são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

O objetivo do documento consiste em:

[...] oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Procura traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos especiais de formação para atender à exigência de sua elevação para o nível superior, a formação continuada de professores. Busca ainda abordar questões relativas à carreira e ao salário docentes. O intuito é tentar levar a reflexão sobre a docência e a formação para seu exercício a um plano mais amplo e abrangente, na busca de superação de casuísmos. Ao final, algumas proposições são postas à discussão, a partir das análises empreendidas. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 14)

Este documento foi publicado no ano de 2009, após a implementação da legislação específica para a formação de professores no Brasil. Nesse contexto, todas as licenciaturas<sup>67</sup> de áreas específicas tiveram seus currículos modificados, através da criação

---

<sup>67</sup> Licenciatura é uma nomenclatura genérica que foi utilizada para incluir todos os títulos adotados para os cursos de formação docente, a saber, os de: Licenciatura propriamente ditas; Formação de Professores; Formação Única, Tecnológicos e Bacharelado. Os tecnológicos foram incluídos porque possibilitam a formação de professores de química, componente curricular de formação geral no ensino básico. O bacharelado foi

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com o Decreto Nº 3.276 de 1999 e com a Resolução 1 do CNE/CP/2002, respectivamente (BRASIL, 1999b; BRASIL, 2002) seguida de cada licenciatura ou bacharelado em específico.

A questão da educação de qualidade é posta como responsabilidade dos professores e defendida como um elemento essencial de sua função. Um problema recorrente é identificado nas políticas educacionais no Brasil no que se refere à formação como requisito de melhoria da qualidade da educação.

A busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação tem levado certas abordagens a colocar o professor como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar. Por essa razão, a busca de solução acaba apontando sempre na perspectiva de encontrar bons professores (quase super-heróis, dependendo do contexto em que ensinam) para resolver os problemas da educação. O tema da atratividade docente da maneira como vem sendo pautado pela OCDE aponta a preocupação com a busca de “bons profissionais” para a educação, como se a solução fosse buscar professores eficazes, bem formados, capazes de neutralizar os demais fatores que influem diretamente sobre os resultados acadêmicos, tais como a origem social dos alunos e seu capital cultural, as condições de trabalho nas escolas, a gestão escolar, entre outros. Nessa perspectiva, acabam por atribuir grande centralidade ao professor e à sua formação. (OLIVEIRA, 2013, p. 55)

Atualmente, os documentos oficiais tratam do problema da qualidade da educação atrelada aos “investimentos” em formação docente. O aprimoramento da formação do professor é essencial para a melhoria da qualidade da Educação, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada, como se pode constatar no Anuário da Educação Brasileira (2015).<sup>68</sup>

Segundo Oliveira (2013), a preocupação em articular políticas de formação às condições de profissionalização é resultado da ênfase dada à formação na definição e certificação da profissão. O Relatório “Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS”, publicado pela OCDE, em 2009, produziu um

---

considerado porque pode constituir a primeira etapa de uma formação que se completa com a licenciatura, oferecida ou não pela mesma unidade. Em vista da ambigüidade que pode ser gerada pela nomenclatura dos cursos, visto que alguns deles formam outros profissionais que não docentes, para afinar mais o perfil dos estudantes quanto à expectativa de exercício do magistério optou-se por tomar como sujeitos tão-somente aqueles que responderam afirmativamente à questão “quer ser professor?”, ou que declararam ainda não se ter decidido pelo magistério. Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência? In: Professores do Brasil: impasses e desafios. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 157)

<sup>68</sup> Dos 2,1 milhões de docentes da Educação Básica, quase um quarto não possui curso superior. Entre os formados, apenas 32,8% atuam na área em que têm licenciatura, no Ensino Fundamental, e apenas 48,3%, no Ensino Médio. Anuário da Educação Brasileira (2015).

estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países. Este estudo realizou uma análise da avaliação do desempenho dos professores nos países pesquisados e concluiu que a formação profissional contínua dos professores é fator decisivo na melhoria das condições de ensino, portanto, da qualidade da educação.

Na apresentação, o documento vincula a educação ao contexto societal mais amplo, afirmando a centralidade da educação em vários aspectos sociais que envolvem o papel do professor em assegurar uma educação de qualidade para todos, seja no plano cognitivo, seja na dimensão ética e humanística da profissão. Tais dimensões compõem o direito subjetivo à educação expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a fim de promover a cultura de paz. Essas dimensões se tornaram parâmetros incorporados à educação no pós-guerra com a interferência dos organismos internacionais e, mais efetivamente, nas políticas educacionais dos países periféricos. Decorridos estes anos, o documento aponta que a maioria dos países não teve êxito referentes à responsabilidade pública para com a profissão docente.

O Brasil não constitui uma exceção. Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, destacando-se mais recentemente a lei que instituiu um piso salarial e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 8)

No sentido de garantir avanços na educação, de modo geral, e na formação docente, de modo específico, a UNESCO tem como missão cooperar com a política educacional dos governos, conforme a própria instituição reivindica. Assim, elaborou um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com o objetivo de oferecer às instâncias de gestão das políticas educacionais do país um exame crítico das circunstâncias:

[...] com orientações e recomendações dando subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 8)

Contudo, para que haja uma resolução dos problemas relacionados à formação docente no Brasil, se faz necessário um conhecimento amplo da situação de carreira e condições de trabalho, dos salários e remuneração e, por fim, da formação inicial e continuada as quais os professores tiveram acesso, segundo Oliveira (2013).

Sabe-se que para desenvolver uma proposição de novas políticas educacionais é necessário analisar com afinco os atuais programas e leis, sua natureza, seus elementos positivos e suas limitações de modo geral. Essa investigação realizada poderá contribuir na elaboração de propostas e na resolução dos problemas.

A formação de professores no Brasil, por exemplo, foi mais bem aprofundada a partir da década de 1970 e início de 1980. Até então, a educação neste país era vista como atributo particular das elites. Havia até meados do século XX pouca oferta de escolas para a população em geral, a educação básica ainda não era universalizada em sua totalidade. Em relação à obrigatoriedade, apenas a etapa do ensino fundamental consta como tal.

O documento aborda como Licenciatura I os cursos de graduação, os quais formam os docentes para o Ensino Fundamental e pesquisa, especificamente, a estrutura curricular do curso de Pedagogia no Brasil.

Os desafios sobre a formação de professores são compreendidos como uma questão complexa e abrangente, portanto, necessitam de uma acuidade no tratamento das transformações sociais e de sua relação com a escola. Isso significa que o debate sobre a formação de professores nos limites das contradições aponta para uma discussão sobre a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A legislação estabelece uma formação de nível superior como condição de exercício do magistério “num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 12).

A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos **ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social**, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, **a formação de professores sobressai como fator relevante**. Certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 12-13, grifos nossos)

A concepção de educação, presente neste documento, trata-se de um instrumento de correção social, um misto de instrução e adaptação. Nessa direção, é vista como um complexo fundante da sociedade e não como fundada, uma vez que se põe um peso grande na função da educação.

A formação docente segue atravessada pelas improvisações de uma sistemática descontínua das políticas educacionais, assim na visão da UNESCO ao apresentar um panorama da situação dos professores no Brasil os problemas que podem ser superados.

Observa-se uma centralidade às políticas docentes na última década pelos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários. (OLIVEIRA, 2013, p. 54-55).

Segundo o documento, o Censo do Ensino Superior de 2006 registrava a diversidade de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e para a educação infantil (creche e pré-escola) mesmo depois da LDB. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia, exaradas em 2006, previa um ajuste mais amplo dos cursos de Pedagogia, garantida a autonomia das IES para formular currículos de formação docente considerando a história, a vocação específica e as características dos clientes.

Conforme dados do Ministério da Educação, em 2009, havia a predominância do curso de Pedagogia na modalidade presencial dessa formação, representando mais de 60% da oferta e recebiam quase 80% das matrículas, mais da metade das matrículas eram oriundas de IES públicas e em sua maioria das instituições estaduais. No que se refere à proporção de ofertas dos Cursos Normais Superiores mais 30% com predominância das instituições privadas somavam mais de 70% das matrículas. O documento aponta uma tendência de mudança para os cursos de pedagogia, a partir da criação das Diretrizes de 2006 identificando um aumento do número de curso nas faculdades particulares.

Outra questão levantada se trata da lacuna na formação para a educação infantil, devido à especificidade da atenção necessária a criança nessa etapa da vida.

Dentre as conclusões parciais que o documento aborda sobre as licenciaturas presenciais, destaca a rápida mudança do *locus* de formação docente para o nível superior que se ocorreu no Brasil, junto ao crescimento acelerado de IES com pouca ou nenhuma tradição

acadêmica na área de formação para o magistério, portanto, questiona-se a real capacidade de muitas delas realizarem uma formação docente com qualidade abrangendo esse novo patamar.

A oferta de cursos para a formação docente são constatadas que as instituições do poder público [...] “tem mostrado grande participação nos cursos voltados à formação de docentes. Apenas dois grandes nichos de formação de professores – o de polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de Educação Física – são predominantemente privados. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 81)

A exigência imposta pela LDB 9.394/96 nos artigos 62, 63 e 64 de que a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica fosse realizada em nível superior favoreceu o aumento considerável da oferta do curso de Pedagogia no âmbito privado, visto que no setor público não foi priorizado a criação de vagas destinadas a suprir a procura dos professores leigos. Intencionalmente ou não, o que se pode inferir é a falta de prioridade dada a essa formação.

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *apud* GATTI & BARRETO, 2009, p. 41).

Outro aspecto que merece destaque nas conclusões parciais sobre as licenciaturas presenciais relaciona-se a crítica realizada ao currículo com uma base geral e a ausência de participação dos professores nos processos de mudanças sobre a sua etapa de ensino, a saber,

7ª. Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 81)

Quanto à investigação sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental, o documento analisou cerca de 70 cursos de pedagogia considerando as regiões do país, as formas de organização das instituições de ensino superior e sua dependência administrativa. A coleta de dados foi por meio da colaboração direta das instituições e enviadas por meio da internet. Nas áreas investigadas realizou-se uma caracterização da amostra, seguida de análise breve da composição da estrutura curricular e das ementas dos cursos e, por fim foram apresentadas algumas conclusões gerais da pesquisa.

No que concerne ao curso de pedagogia e à formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior investigadas, a análise da estrutura curricular se debruçou sobre 1.498 ementas das disciplinas que faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia. O agrupamento das disciplinas foi norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), que abrangem três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores, os quais constituem as categorias utilizadas para a sistematização do documento da UNESCO ver (ANEXOS – A).

Como se pode perceber não há informações claras sobre os estágios. O documento aponta uma observação de que as ementas não dispõem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Destaca que os objetivos não estão explícitos, nem as exigências, nem as formas de validação e documentação, não expressa possíveis convênios com as escolas para a sua realização. E alerta que a ausência, tanto no projeto, quanto nas ementas indica que os estágios são considerados como atividade à parte do currículo, constitui em um problema, pois as disciplinas devem integrar os aspectos da educação e a docência. Além da prioridade dada à observação não configurando em prática efetiva de estudantes de pedagogia nas escolas.

Quanto à análise dos dados sobre o currículo constata-se que mesmo depois das diretrizes, permanece uma fragmentação em algumas disciplinas, pois não mantêm conexões umas com as outras. Na avaliação das disciplinas não se tem uma compreensão da totalidade e da clareza dos fundamentos a serem estudados, como demonstram as autoras:

Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 121)

Por outro lado, as autoras afirmam que há quase equivalência entre a proporção de disciplinas do conjunto dos *fundamentos teóricos da educação* com o objetivo de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas do conhecimento e o conjunto de disciplinas sobre a *profissionalização mais específica do professor*. As primeiras contam com um percentual de disciplinas obrigatórias entre 26% e optativas somam 23,6%. E segunda possui um percentual de 28,9% de obrigatórias e 15,5% optativas.

Mesmo assim, não estão explícitos nos projetos curriculares e as qualificam como atividades complementares.

Juntando a esse quadro as disciplinas optativas, a maioria também com uma perspectiva genérica de formação, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 121)

A análise do conteúdo das ementas indica que nas disciplinas referentes aos *conhecimentos relativos à formação profissional específica* predomina a ênfase nos conhecimentos de diferentes áreas, porém, exploram pouco os desdobramentos em termos das práticas educacionais.

Sobre o conteúdo das ementas, as autoras destacam que:

Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (ANDRÉ *apud* GATTI & BARRETO, 2009, p. 121).

No tópico anterior destacamos que alguns problemas persistem no curso de pedagogia após as diretrizes de 2006, principalmente, no que se refere aos fundamentos dos conteúdos, à solidez, à clareza e à objetividade dos currículos do curso pedagogia. Além do mais, a discussão sobre a relação entre teoria e prática, e forma e conteúdo revela que, nesse contexto, prevalece o esvaziamento sem a compreensão dessas dimensões para uma formação humana.

Nos estudos dos núcleos de disciplinas que compõem os *conhecimentos relativos aos sistemas de educacionais*, o percentual soma 15,5% em disciplinas obrigatórias e 12,6% em optativas, as quais seguem ligadas à profissionalização específica do professor, percebe-se, nesse caso, um equilíbrio entre as diferentes subcategorias.

As disciplinas sobre a *formação profissional específica* objetivam fundamentar os estudantes sobre os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram os seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. As autoras apontam que há

preocupação com o “por que ensinar”, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, não registram “o quê” e “como ensinar”. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos.

Essas considerações se mantêm ainda quando se leva em conta a carga horária das disciplinas e não simplesmente o número delas. É assim que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para as demais. Cabe aqui a ressalva, já feita, de que nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 122)

As disciplinas *sobre as modalidades de ensino: educação infantil; educação de jovens e adultos, educação especial*, as quais são obrigatórias, somam 11,2%, e agregando a elas 12,6% de optativas, a fim de estudar as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, com o conteúdo voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. Segundo o documento, essas disciplinas abordam de forma genérica as questões educativas ou descritivas com poucas referências às práticas associadas. Há poucos cursos que promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas na oferta de disciplinas optativas.

Com relação às disciplinas *didática geral e didática específica*, o objetivo desse núcleo de disciplinas se trata de estudar as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino voltadas para o conteúdo a serem ensinados na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O percentual é apenas 3,4% para a didática geral e de 20,7% para a específica. Como afirmado por Libâneo (2006), os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objetos dos cursos de formação inicial docente deixando a desejar na atuação práticas com as crianças de 0 a 10 anos.

Com relação ao grupo de *conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*, percebe-se um equilíbrio entre as subcategorias – sistemas educacionais, currículo, gestão escolar, ofício docente – à exceção desta última que conta com apenas de 0,6%, isto é, o conteúdo que mais se relaciona com a identidade docente trata-se do mínimo a ser ofertado durante a formação inicial configurando-se como uma lacuna em todo o processo de formação.

As *atividades de pesquisa e trabalho de conclusão de curso TCC* somam entre obrigatórias 7% e optativas 2,2%, concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como

recurso de integração, para estreitar laços entre pesquisa e conhecimento empírico da escola básica e a reflexão sobre ela a fim de ampliar os horizontes culturais dos estudantes. Porém, não é possível saber quase nada sobre essas atividades devido ao baixo percentual nos currículos e haver poucas informações sobre elas. E sobre as atividades complementares somam em obrigatórias 5,9% e 5,2% em optativas, mas não está explícito o tratamento dado a elas.

Em torno de 25% das disciplinas optativas estão vinculadas ao conjunto de subcategorias de *outros saberes* com 5,6% de disciplinas obrigatórias e 24,9% de optativas contemplando diversos assuntos articulados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 1997). Os conteúdos são voltados para a abordagem das diferenças culturais e segmentos empobrecidos da população, assim como preservação do meio ambiente, entre outras.

Os elementos voltados para as práticas docentes não possuem uma construção integrada a conhecimento de fundo. As ementas revelam uma maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para uma melhor compreensão e contextualização dos problemas nas modalidades de ensino, porém não há continuidade.

Quanto à importância dada ao grupo de disciplinas, o documento destaca que referente às regiões Norte e Nordeste há um percentual mais elevado nos fundamentos teóricos da educação, e no Sul e Sudeste são mais elevados os percentuais referentes aos conhecimentos relativos às modalidades de ensino.

No que diz respeito à organização acadêmica das IES, as universidades apresentam um percentual maior de disciplinas relativas aos fundamentos teóricos da educação (28%), enquanto as faculdades integradas ou isoladas enfatizam mais as disciplinas de formação profissional específica.

No que se refere à dependência administrativa, as instituições de ensino superior federais e estaduais tendem a valorizar *os fundamentos teóricos da educação*, sendo que, as federais destinam em igual proporção à quantidade de disciplinas da forma *profissional específica*. Já entre as municipais as preferências se invertem.

No aprofundamento da análise sobre as ementas das disciplinas, as autoras Gatti e Barreto (2009) afirmam que o texto das ementas é vago, não expressa um entendimento claro dos temas propostos e nem propicia a avaliação dos objetivos explícitos ou subjacentes. Elas

deveriam trazer os conhecimentos e valores presentes em cada nível educacional ou modalidade, mas isso não ocorre.

Entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. Algumas poucas ementas permitem identificar o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental. Observou-se que as instituições privadas apresentam, em sua maioria, alguma disciplina associada à língua portuguesa, separada das metodologias de ensino. Quanto aos conteúdos de matemática, eles são estudados de modo específico em apenas 18% dos cursos. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 126)

Faz-se necessário refletir o porquê que este documento mostra uma preocupação com essas áreas de conhecimento e qual a relação dessa ênfase na análise com o atual quadro de avaliações que priorizam apenas língua portuguesa e matemática. Ao nosso vê intencionalmente ou não limitam o acesso dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental ao conjunto de conhecimento historicamente produzido pela humanidade em não ofertar em igual proporção ou ao menos mais equilibrado os estudos das áreas de ciências, de história, de geografia etc.

Na apreciação das ementas de Língua Portuguesa nas IES privadas percebe-se a existência de duas formas de apresentação dessa disciplina: 1) Os conteúdos se referem ao seu âmbito específico, sem inclusão dos conteúdos que deverão ser ensinados pelos futuros professores, e 2) conteúdos se referem diretamente ao que ensinar na escola básica. No primeiro grupo incluem-se as disciplinas Linguística e Língua Portuguesa, referentes aos conteúdos de aprofundamento ou preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. No segundo grupo, estão as disciplinas de alfabetização e metodologia do ensino da língua portuguesa. Os dois grupos de disciplinas contribuem para a construção de competências para ensinar, principalmente se a metodologia do ensino de língua portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Há ainda a tendência de propor um aprofundamento teórico sem a relação com as práticas profissionais.

As demais áreas – História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física – comparecem com predominância vinculadas às disciplinas de metodologia de ensino. Assim, destacam-se nelas os seguintes conteúdos:

- de História: noções de tempo, permanência e mudança, fato histórico, sujeito histórico, relações sociais;
- de Geografia: espaço, sociedade e natureza, localização, estudo do meio, leitura de mapas;
- de Ciências: os conteúdos são relativos à história da ciência ou questões epistemológicas e metodológicas e não aos temas que devem ser ensinados aos

estudantes das séries iniciais. São eles: a relação entre ciência e sociedade, a relação entre ciência e tecnologia, epistemologia e o ensino de ciências, incluindo a observação e a experimentação;

- de Matemática: numerais, quatro operações fundamentais, fração, resolução de problemas;

de Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos linguísticos. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 127).

O documento aponta que a carga horária para o aprofundamento dos conhecimentos sobre essas áreas de conhecimento de modo disciplinar e interdisciplinar deixa a desejar por que:

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo a Matemática sugerem que os poucos cursos que as oferecem propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos. E, ainda, não oferecem oportunidade de aprofundamento para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 128).

Destaca-se o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, mesmo que em nível de iniciação. Exige-se uma reflexão mais aprofundada sobre a quantidade ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar.

Observa-se a distinção entre forma e conteúdo apontado na análise do tópico anterior e aparece aqui como uma continuação de um problema histórico a ser sanado pelo curso de pedagogia após Diretrizes, sobretudo, porque as ementas, em geral, expressam uma preocupação com teorizações, sem relação com ações pedagógicas e realizam um estudo dos conteúdos associados às metodologias de modo superficial.

Especialmente, em relação à didática, também demonstram vínculo com áreas específicas, como se fosse possível para cada área desenvolver uma didática própria, compreendida como fundamentos da didática e associadas às teorias pedagógicas com uma abordagem filosófica, psicológica, pedagógica ou sociológica da educação. Distingue ainda entre didática fundamental e didática instrumental ao criticar uma interpretação tecnicista da didática, porém,

Em muitos casos observa-se que a disciplina didática aparece como didática I e didática II. Na primeira, são estudadas teorias pedagógicas, teorias educacionais e retrospectivas históricas da didática. Na segunda, são estudados o planejamento do ensino, as estratégias para ensinar e a avaliação. Novamente aqui há um predomínio de discursos teóricos sem os seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 129)

A compreensão dos documentos sobre os fundamentos encontra-se sempre articulada a uma necessidade da prática educativa, de modo a contribuir com a atuação dos professores no cotidiano da escola vinculando-se a educação em uma perspectiva pragmática, pois se reporta mais aos elementos imediatos do que aos aspectos técnicos e científicos.

É sugerido adequar os conhecimentos históricos ou teóricos incorporando conhecimentos novos para a educação de crianças de 0 a 6 anos e a educação de jovens e adultos. Com relação à educação especial, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) refere-se particularmente ao caráter obrigatório decorrente do Decreto 5.626/2005.

Com um percentual de 82% entre as instituições estudadas para as disciplinas sobre a educação infantil. Todas as universidades estaduais contam com essa disciplina. Nas federais somam 29% as quais não contempla de modo claro a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Nas instituições privadas 79% apresentam disciplinas voltadas ao preparo da docência para nível educacional, a saber,

As disciplinas relativas à educação infantil variam em sua nomenclatura e ementas; são nomeadas Fundamentos da Educação Infantil; Metodologia e Prática da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área. Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 129)

No conjunto de disciplinas que abordam as demandas contemporâneas, estão as que abrangem temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental e disciplinas voltadas aos estudos sobre novas tecnologias e educação, educação à distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral. No entanto, há uma dispersão dessas disciplinas entre os cursos.

Ao final as autoras, destacam que há

[...] o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 131)

A nosso ver, a escola deve se fazer presente no processo de formação inicial de professores, apesar de saber que este não deve ser o único fator para formar qualitativamente os professores. A aproximação com as escolas requer uma reflexão sobre as necessidades de uma formação docente com base na compreensão da natureza e da função social da educação

em geral, para que os professores possam de fato contribuir significativamente na formação de indivíduos mais ricos.

Em seguida, faremos uma breve análise sobre as novas diretrizes curriculares para a educação básica, exaradas em 2015, a fim de entender as consequências para o curso de pedagogia.

#### 4.4 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2015) E OS DESDOBRAMENTOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste tópico, apresentamos uma breve análise sobre as novas diretrizes curriculares para a educação básica (2015) e os desdobramentos para o curso de Pedagogia. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada expedidas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, cuja lei influirá nos cursos de licenciatura em geral e, de modo específico, no curso de pedagogia. Priorizamos os aspectos referentes à estrutura curricular e composição dos fundamentos da formação para os cursos, portanto, tratamos de excertos do documento para identificar aspectos referentes às determinações para a área da pedagogia que possam orientar a atuação dos professores.

Nossa análise se pautou, dentre outras referências, nas elaborações realizadas pelo *Texto 24 - Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 com a Contribuição do GTPE/ADUFPA Seção Sindical*, o qual consta no *Relatório Final do 35º Congresso do ANDES- Sindicato Nacional*, com o Tema Central: Em defesa da educação pública e gratuita e dos direitos dos trabalhadores, realizado 25 a 30 de janeiro de 2016 (ANDES, 2016). Este *Caderno de textos* analisa brevemente às políticas e reformas mais recentes que modificaram a educação no Brasil.

A Resolução Nº 2/2015, na qual define em seu Art. 1º:

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação que se materializam no planejamento, na avaliação e regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015).

Constatamos que as concepções de educação e de ensino são vagas, pois o documento apenas afirma a necessidade de “[...] garantir um projeto de educação nacional” (BRASIL, 2015) a fim de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação

institucional através de Sistema Nacional de Educação com a colaboração dos entes federados e sistemas educacionais.

Sobre o entendimento acerca do currículo, o documento afirma que se trata

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 02).

Essas diretrizes abrangem à formação de professores para o exercício da docência, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e suas respectivas modalidades de educação da Educação Básica. No que se refere ao conceito de docência, vejamos o que diz o seu artigo 2º parágrafo 1º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à *sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender*, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3) (grifos nossos)

Uma resolução como esta (BRASIL, 2015), dentre outras medidas tomadas pelo governo Dilma Rousseff (2010-2016), como, por exemplo, os cortes de verbas para a educação, se configuram como expressão da lógica capitalista, pois norteia a educação como uma ferramenta útil sob os desígnios e a exigência do mercado, e, desse modo, não se configura de maneira alguma desinteressada.

A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. O problema radica, no mais das vezes, nas formas com que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente “dicotomia”. (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 48)

Torna-se um sofisma defender no documento uma sólida formação para os professores, mesmo que estes não disponham de condições necessárias para fazê-la, como já demonstramos em análise anterior os professores formados no curso de pedagogia não acessam uma formação sólida do ponto de vista dos fundamentos gerais, dos conhecimentos específicos e da experiência prática, quesitos necessários para realizarem seu trabalho com bom desempenho.

Sobre os conhecimentos gerais compreende os que estão relacionados com os fundamentos sócio-econômicos, históricos, políticos e culturais, os quais influirão na estrutura e organização dos níveis da educação e da escola. Em relação aos conhecimentos específicos, referem-se ao conjunto da legislação educacional, metodologias, estrutura e sistematização sobre as etapas e modalidades de ensino constituintes das atividades-meio e atividades-fim da

Educação Básica. Sobre a experiência prática, relaciona-se com os estágios nos níveis de ensino e atividades que tenham o objetivo de articular teoria e prática materializando os conhecimentos teóricos. Esta política já vinha sendo elaborada desde o final do primeiro governo de Dilma, como se pode conferir no (APÊNDICE – C).

Tal proposta, nega a diversidade sócio-histórica das cinco regiões brasileiras, pois pretende homogeneizar um modelo de professor sem autonomia, tornando-a apenas executor de tarefas e burocratizando cada vez mais sua atuação, secundarizando assim sua reflexão crítica sobre a sua práxis. Concordamos com Saviani quando ele adverte que “[...] a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se seu caráter de arte secundarizando, também as exigências de embasamento científico.” (SAVIANI, 2012a, p. 45), quando o autor se refere a formação ministradas no interior das escolas e as mudanças sofridas pelo curso de pedagogia, ao subordinar à educação a lógica de mercado à serviço da produtividade social.

De acordo com Sheibe & Aguiar (1999), a discussão sobre a base nacional comum vem desde a década de 1970, quando os educadores engajaram-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrários às exigências das reformas definidas nos órgãos oficiais. Diferentemente do conteúdo atual dos documentos formais conforme o (APÊNDICE D), que mostra os objetivos com a base nacional comum para dar uma unidade a formação de professores.

Nesse sentido, as diretrizes pensadas neste momento histórico possuíam um caráter de totalidade devido a abrangência das questões educacionais e a relação com a sociedade em todas as dimensões, além de buscar estabelecer uma mediação entre os campos de estudos a fim de realizar a tarefa de educar negando a neutralidade no processo de ensino aprendizagem e estabelecendo uma análise das contradições para desenvolver uma práxis docente.

A referência sobre a base comum nacional também se encontra presente nas Diretrizes para o curso de pedagogia analisadas no segundo tópico deste capítulo com o mesmo propósito do que está expresso na Resolução de 2015. Entre os princípios que fundamentam a base nacional comum para a formação inicial e continuada, conforme a presente resolução encontra-se:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; (BRASIL, 2015, p. 02).

A redação trata de questões relevantes para a formação inicial e continuada, porém nas entrelinhas podemos perceber o aumento do vínculo com as empresas através da proposta de educação à distância, da desvalorização do magistério e da ameaça aos direitos dos professores brasileiros previstos na CF. 1988 e na LDB Nº 9.394/96, conforme (ANDES, 2016), pois estabelece ainda o controle do Estado por meio de avaliações externas e a busca por resultados sem nenhuma preocupação com a valorização e a titulação. Esses processos acabam por responsabilizar os professores individualmente por sua formação e pelo resultado de seu trabalho. Identifica-se ainda um paradoxo nesse texto atrelando a qualidade da educação à formação de professores, pois, em seguida, considera o aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

A Resolução Nº 2/2015 constitui em mais um instrumento de caráter regulatório, estabelecendo um controle à atuação de professores, retirando conquistas do processo de formação de professores no Brasil garantidas pela CF. 88 e LDB 9.394/96, em seu Art. 62, desse modo, “[...] abre espaço à iniciativa privada para que amplie seus lucros” com a oferta de vagas, principalmente na modalidade de educação à distância para formar professores<sup>69</sup>” (ANDES, 2016, p. 269). Segue o mesmo raciocínio no Art. 3º:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3 e 4).

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas, realizando-os de modo presencial e a distância.

---

<sup>69</sup> Nos últimos 14 anos, o número de matrículas em cursos presenciais nas IES privadas e públicas aumentou de forma expressiva, chegando a crescer 141%. Em 2014 havia no país cerca de 4,7 milhões de alunos matriculados em cursos presenciais na rede privada (72%) e 1,8 milhão na pública (28%), totalizando 6,5 milhões de matrículas. Esses números representam um crescimento total de 5,3% em relação ao ano anterior, sendo 2,5% na rede pública e 6,5%, na rede privada. No entanto, a perspectiva baseada em projeções é de redução de 7,8% no total de matrículas em cursos presenciais na rede privada em 2015. Nas matrículas dos cursos a distância, de 2009 a 2014, houve um crescimento de 60% - sendo um aumento de 80% na rede privada e uma queda de 19% na pública. Percebe-se por meio das projeções uma tendência de crescimento em torno de 13% para cursos EAD na rede privada, em 2015. Para 2016, o número total de matrículas nos cursos EAD deve ter um aumento de 9%. Fonte: Mapa do Ensino Superior (2016).

A redação incorre em uma contradição sobre a formação presente no documento no seu § 3º, ao afirmar que se trata de um processo dinâmico e complexo, mas ao mesmo tempo o direciona à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

Mais uma vez a questão da qualidade na educação e da formação docente postas como responsabilidades apenas dos professores, ainda que o próprio documento afirme que esta deva ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

A LDB 9.394/96 prevê a realização da formação de professores nas universidades e nos institutos superiores de educação. Já na Resolução (BRASIL, 2015) há uma divergência posta no Parágrafo único:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 5).

Desse modo, [...] “retira do Estado à responsabilidade de garanti-la em universidades” (ANDES, 2016, p. 269), uma vez que, não há centro de formação em todos os estados e municípios do país, delega esta responsabilidade ao professor e favorece à iniciativa privada<sup>70</sup>.

O documento se contradiz quando assegura “[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. (BRASIL, 2015, p. 2). Embora, como já mencionado anteriormente, proponha que esta formação inicial e continuada seja incumbida aos estados e municípios. Além dos estados e municípios não disporem das instituições de ensino superior, não há como garantir nem o acesso ao ensino, quiçá garantir o acesso à pesquisa e à extensão.

---

<sup>70</sup> Com base no pressuposto de que não há como ter bons docentes sem investir na formação inicial, o professor Dr. Fernando Luiz Abrucio coordenou uma pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação, com o apoio do Itaú BBA e do Instituto Península, que fez uma análise da literatura internacional e nacional sobre a formação dos professores, além de entrevistas com 54 atores estratégicos, complementadas com a realização de cinco grupos focais. Dentre as 13 propostas elaboradas pelo autor destacamos: 1. Fazer mudanças nos currículos de Pedagogia e licenciaturas, aumentando a parcela referente à Didática e a Metodologias de Ensino; 10. Fortalecer a regulação das IES privadas, estabelecendo formas de parceria orientadas por objetivos e metas da política de formação de professores. A maioria dos alunos de Pedagogia e de licenciatura está no ensino privado. 13. Atuar para o aprimoramento dos programas de Educação a Distância, disseminando boas práticas e ajudando as IES, em parceria com os governos, a melhor planejar tais cursos. Formação de Professores: agenda de reformas in. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016).

Ao mesmo tempo, a Resolução de 2015, defende atender ao sistema nacional de avaliação de educação superior, coma prioridade dada a avaliação, percebe-se sua verdadeira intenção, como previsto no Capítulo 1 - Das Disposições gerais § 2º:

[...] ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 2)

Como se pode inferir é apenas no texto que está posto essa propalada articulação entre ensino, pesquisa e extensão e ainda uma relação entre as etapas e níveis de ensino, sendo que não prevê infraestrutura para que isso ocorra. Reitera no § 5º que dispõe sobre os princípios da formação dos profissionais do magistério da educação básica no inciso “[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2015, p. 4).

Sobre a concepção de formação, entende como “[...] componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, [...] ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.” (BRASIL, 2015, p. 4). Na sequência, o parágrafo 6º trata do projeto de formação a ser elaborado e desenvolvido com o vínculo entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo os fóruns estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5)

Com relação ao conceito de conhecimento presente na Resolução, destacamos, dentre as competências dos egressos da formação, uma relação com alinhada às teorias dominantes na área da educação. Tal perspectiva está baseada no relativismo presente nas orientações teórico-metodológicas hegemônicas na ciência em geral e em especial na educação.

- II - à *construção do conhecimento*, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;
- V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, *acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento*; (BRASIL, 2015, p. 06, grifos nossos)

Além disso, no seu Art. 9º dispõe que “Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Vale ressaltar ainda que a formação inicial “[...] será ofertada, preferencialmente, de forma presencial” (§ 3º). No mesmo parágrafo segue a afirmação de que a formação terá “[...] elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.” (BRASIL, 2015, p. 9), Ora, não é uma novidade o questionamento sobre a formação ofertada pelas universidades na maioria das vezes acusando-as de demasiadamente teóricas, será que garantiríamos um padrão elevado se permitíssemos um avanço na educação à distância, como se percebe nas entrelinhas?

No Art. 12 os cursos de formação inicial prevêm o respeito à diversidade e a autonomia pedagógica das instituições, para tanto organizam nos seguintes núcleos de estudos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em *eventos*. (BRASIL, 2015, p. 10) (grifos nossos)

Em relação aos conteúdos presentes nos núcleos de estudos da Resolução de 2015, mantém uma diferença mínima entre os núcleos de estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006). As atualizações e modificações apenas adicionaram alguns aspectos e / ou conceitos, tais como no *núcleo de estudos de formação geral* possui 11 itens e o de pedagogia contém 12. Porém, o texto é praticamente o mesmo, mudando somente a ordem dos itens; o *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional* contém quatro itens tendo sido adicionado apenas o item d) que trata da aplicação das contribuições e conhecimentos dos diversos campos de conhecimento: pedagógico, filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e o cultural a fim de abranger as

outras licenciaturas das quais a Resolução de 2015 ordena; o *núcleo de estudos integradores* é constituído de quatro itens, acrescentado apenas o item c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC que consta diferente das diretrizes do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006). Ressaltamos, ainda, a repetição do item c) do núcleo I no núcleo II acrescentando apenas tendo sido retirado a palavra conhecimento.

Com relação à carga horária posta pelo documento, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se forem o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (p. 11)

A recomendação de carga horária apresentada no documento tem como ponto de partida essa referência aumentando a carga horária se necessário, sendo que a definição de prioridades na disponibilidade de ofertas de disciplinas ficará a cargo de cada instituição ou curso responsável pela formação inicial, os quais organizarão de acordo com a sua realidade e matriz curricular.

Nesse ponto, a redação segue igual às diretrizes do curso de pedagogia na maior parte do texto. Como se sabe, hoje a licenciatura em pedagogia tem uma duração que varia entre oito e nove semestres, podendo ser prolongado a começar da presente resolução, pois ela prevê a redução de carga horária das atividades formativas previstas nos três núcleos de estudos de 2.800 na resolução de 2006 para 2.200 horas na resolução de 2015. Ao mesmo tempo em que prevê o aumento da carga horária de 300 para 400 horas em relação à prática, no que diz respeito ao estágio. E ordena o acréscimo de 100 para 200 horas nas atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, isto é, exigirá mais aos estudantes do que antes, dando menos condições teórico-metodológicas, ao reduzir a parte de fundamentação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho assumiu como pressuposto o trabalho como base material da produção das riquezas desta sociedade, como fundamento ontológico do ser social. A educação, assim como os demais complexos são fundados e continuam mantendo uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Seguindo este raciocínio, a educação foi analisada como complexo fundado, e em particular, sob as contradições do capitalismo, baseadas no trabalho explorado e na propriedade privada. Estes pressupostos do materialismo dialético nos possibilitam uma percepção da atividade humana como um ato consciente, orientado a uma finalidade da práxis social.

Este trabalho tomou como objetivo analisar os fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente, no qual desenvolvemos um percurso histórico que proporcionou uma reflexão crítica sobre seu processo de elaboração e o movimento em confronto com os determinantes históricos. Com essa finalidade, procedeu-se ao levantamento, manipulação, análise e interpretação de fontes primárias e secundárias sobre a temática em tela, à luz da concepção materialista-dialética da história.

A exposição sobre a materialidade e a historicidade do problema da pesquisa realizada no primeiro capítulo foi imprescindível, uma vez que, para abranger a totalidade do objeto era necessário realizar um caminho que proporcionasse atingir à complexidade do curso de pedagogia. A relação entre essência e história exposta, no primeiro momento deste trabalho, foi fundamental para elencar características de uma perspectiva unitária e dialética de educação e formação docente.

No segundo momento, debruçamo-nos sobre as categorias de práxis, de educação e formação humana assimilamos elementos teóricos e filosóficos das teorias da educação.

No terceiro momento, buscamos identificar os fundamentos históricos e filosóficos do curso de pedagogia e situá-lo no contexto atual das reformas educacionais.

Os estudos realizados nos proporcionaram a compreensão de que na sociedade hodierna, houve uma agudização das contradições sociais e os seus efeitos são percebidos em todos os âmbitos sociais, especialmente na área da educação, cujo campo constantemente passa por reformas, a fim de atender as necessidades de produção e reprodução do capital.

Neste contexto, os compromissos postos nas políticas brasileiras fundamentaram-se nos parâmetros do neoliberalismo, tem como eixo central a defesa do Estado mínimo

referente à garantia de direitos sociais. Paralelo a isso, o governo passa a exercer o máximo de controle sobre as políticas sociais, com o objetivo de se responsabilizar de suas funções, repassando-as à sociedade, especialmente, à iniciativa privada.

Vale destacar que, na década de 1990, com as reformas desencadeadas para a formação docente, após a implementação da LDB 9.394/96, foram criados inúmeros programas de formação inicial e continuada de professores nos mais diversos estados brasileiros para atender as novas exigências da legislação, indicando a formação de professores para a educação básica, em curso superiores de educação, bem como a exigência de formação superior para professores da educação básica.

O estudo percorreu sobre as reformas da formação inicial de professores da Educação Básica, realizadas nos anos de 1990, especialmente após a Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996). Analisou-se excertos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n.º 1/06 (BRASIL, 2006b). Buscou-se compreender o processo de aprovação das novas diretrizes e suas contribuições para a formação docente para averiguar o perfil e a área de atuação do pedagogo proposto pelo documento.

Contudo, as consequências para a formação de professores, não foram somente positivas. Em especial, para o curso de pedagogia, houve um aumento considerável do número de vagas nas faculdades particulares na modalidade presencial, além do crescimento da procura pelo mesmo curso na modalidade de educação à distância.

Ao traçarmos trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, constatamos desde seu surgimento, atravessou inúmeras dificuldades relativas aos seus fundamentos, sua estrutura curricular e sua prática expressa ao longo dos anos indefinição de sua identidade.

Ao analisarmos, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura foi possível constatar que as políticas atuais de formação de professores e pedagogos estão assentadas numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Essa base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade na docência, resultando na redução do campo epistemológico da Pedagogia segundo as atuais diretrizes.

Nossa investigação, identificou também que, a concepção de educação e de sociedade que se expressa nas diretrizes, em linhas gerais, estão alinhadas com as determinações internacionais para os países periféricos a serviço de um pacote de ajustes que

delineiam a formação docente e trazem consequências para o processo de formação humana, pois as premissas estão baseadas na busca por resultados.

Vale destacar, no entanto, que, por um lado, as diretrizes devolveram a docência para a formação do Pedagogo, ao regulamentar sua área de atuação em uma concepção ampla, com isso supera a perspectiva tecnicista presente em sua trajetória histórica e valoriza a atividade educativa como um processo pedagógico metódico e intencional.

Por outro lado, a docência como um conceito alargado aponta uma ambiguidade quanto à prioridade dada a esse eixo no processo de formação do pedagogo, pois se fundamenta na lógica formal em que a identidade da pedagogia é posta como uma querela entre forma e conteúdo.

Dentre os projetos em disputa para a elaboração das Diretrizes estiveram três posições: a primeira é a posição do Conselho Nacional de Educação; a segunda foi defendida pela ANFOPE, pela CEDES, pela ANPED e pelo FORUMDIR; e a terceira se expressa no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005). As DCN para o curso de Pedagogia organizam-se em torno de três conceitos, quais sejam: docência, gestão e conhecimento. A docência ocupa posição principal, não somente por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo, por um lado, amplia e supera a concepção de técnico em educação, que atravessou a história do curso desde sua fundação e foi aprofundada durante a Ditadura Militar. Por outro, constatou-se ainda que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência ampliada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade, conforme Vieira (2007).

O objetivo do curso de pedagogia que se pode constatar na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia considerou o pedagogo como docente formado em um curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas, nas quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos. Desse modo, a área de atuação do pedagogo comportará oito (08) possibilidades de exercício profissional, contemplando, entre modalidades e especificidades de ensino, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, educação especial e educação do campo, entre outras.

No que concerne ao curso na visão da Unesco (GATTI & BARRETO, 2009), constatamos que suas características em nível nacional permanecem disformes, uma vez que as IES possuem autonomia para implantar disciplinas de acordo com suas necessidades e as

diretrizes não garantiram uma padronização que possam organizar e controlar, de modo igual essa variedade de disciplinas.

Um dos pontos relevantes vistos nas novas diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015) é a garantia de uma formação continuada aos professores, embora se reforce a ideia de que esta assim como a formação inicial seja preferencialmente realizada em modalidade de educação à distância. A resolução aponta ainda que, a formação seja inicial ou continuada é de responsabilidade dos professores, ao fazer isso desresponsabiliza o Estado em prover esse direito previsto na legislação.

Consideramos que os fundamentos do curso de pedagogia no Brasil, analisados em suas diretrizes (BRASIL, 2006b), no documento Professores do Brasil: impasses e desafios (2009) e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) possuem aspectos que necessitam uma reflexão mais detalhada e aprofundada, demonstram que há uma imprecisão nas diferentes áreas de atuação do pedagogo, as quais interferem na indefinição de sua identidade atravancando a sua valorização.

Para finalizar, reconhecemos que a compreensão da função social do curso de Pedagogia contribui para a possível superação da dualidade histórica vivenciada pelo curso, entre uma formação tecnicista e uma formação geral. Constatou-se ainda que o perfil de pedagogo expressa uma concepção de docência ampliada e corresponde aos requisitos da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade. A pesquisa demonstrou que a questão da indefinição do perfil e a vasta atuação do pedagogo é histórica e pedagogicamente determinada, expressando a problemática central da pedagogia: a relação entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. Primeira parte I Fordismo Toyotismo e acumulação flexível. In: **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. rev. Ampliada. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Maria Núbia de. **A fundamentação teórica como imperativo na graduação em pedagogia:** da centralidade dos saberes à centralidade do trabalho. 2014. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. [CD Rom].
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Campinas. ano. 22, n. 74, Abr. p. 1-33. 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 15 anos de movimento. **A trajetória da ANFOPE**. 1998. Disponível: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html#princ>. Acesso em: 09 abr 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30.09.1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: Gráfica do Senado, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE, 1999a. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 13 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CN, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 13 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Coordenação de Valorização dos Profissionais da Educação. **Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b. **Diário Oficial da União** de 16 maio 2006. Seção 1, p.11.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- LDB nº 9.394/1996 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BELLI, Rodrigo Bischoff. Crise estrutural do capital e o irracionalismo pós-moderno. **Herramienta debate e crítica marxista**. Ediciones Herramienta. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/crise-estrutural-do-capital-e-o-irracionalismo-pos-moderno>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BOTTOMORE, Tom [editor]. **Dicionário do pensamento marxista**. Laurence Harris, VG. Kiernan, Ralph Miliband, coeditores. Tradução Waltensir Dutra; Antonio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2. ed. Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renan Garcia. In. **A escrita da história**. Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. São Paulo: Escala educacional. Volume único, 2005. Cap. 27.

COGGIOLA, O. Capitalismo e Fim da História. In: COGGIOLA, O; KATZ, C. **Neoliberalismo ou Crise do Capital?** 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Piso salarial nacional do magistério em 2017 deverá ser de R\$ 2.298,80**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17535-piso-salarial-nacional-do-magisterio-em-2017-devera-ser-de-r-2-298-80.html>. Acesse em: 05 jan. 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Cláudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década

de 2010. Radar 46, ago. 2016. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Brasília: Ipea, n. 1, abr. 2009.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Valorização do capital, universidade pública e formação docente**. 2001. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. 130 f.

\_\_\_\_\_, Frederico Jorge Ferreira. A natureza ontológica do pensamento de Marx. **Revista Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, Jan. 2009.

CRUZ, Priscila. Todos Pela Educação; MONTEIRO, Luciano (Orgs). **Anuário da Educação Brasileira**. [S.l]: Editora Moderna, 2015. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br), acesso em 10 jan. 2016.

CRUZ, Priscila. Todos Pela Educação; MONTEIRO, Luciano (Orgs). **Anuário da Educação Brasileira**. [S.l]: Editora Moderna, 2016. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br), Acesso em: 10 jan. 2017.

CUNHA, Marcel Lima (Orgs.). **Pedagogia e Psicologia Marxistas: a revolução teórica no interior da revolução social**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l]. n. 17, mai.jun.jul.ago. 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DEWEY, John. Filosofia da educação. In: **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação In: DUARTE, Newton e DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2010 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** [online]. 1998, v.19, n. 44, p.85-106. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Acesso em: 05 jan 2017.

DUARTE, Newton e SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 25. **Quem educa quem: por uma educação que sirva ao povo**, Belo Horizonte, MG: ENEPe, 17 a 23 de jul. 2005. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?V=4U9d528h8f0> e <http://www.youtube.com/watch?V=qrttspxhb0w> – Respectivamente: Pedagogia 2006 – parte 1 e Pedagogia 2006 parte 2. Acesso em: 30 jun. 2015.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 7.. ANPEDSUL, Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí, Santa Catarina: UNIVALI, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor: Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Florianópolis: NUP: Cidade Futura, 2002.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia: hegemonia da docência**. Projeto PIBIC/CNPq 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. **Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005**. Disponível em: <http://dafaeuemg.blogspot.com.br/2006/03/manifesto-de-repdio-ao-cne-pela.html>. Site do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais. Acesso em: 07 jan. 2017

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um estudo crítico-comparativo do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FIGUEIREDO, Lorene. Quais lições a escola do trabalho na Rússia revolucionária pode ensinar à escola brasileira de hoje? In: AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Vieira Soares;

FORTES, Ronaldo Vielmi. **Trabalho e gênese do ser social na ontologia de Lukács**. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Programa de Pós-Graduação em Filosofia/ Fafich, UFMG: Belo Horizonte, 2001. 233 f.

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES DE PEDAGOGIA, 7, 2005. Curitiba. **Em defesa do Pedagogo Cientista e da Educação pública gratuita e que sirva ao povo**. Disponível em: [www.estudantesdepedagogia.files.wordpress.com/2012/02/vii\\_fonepe\\_plano\\_de\\_lutas\\_unb\\_12\\_a\\_15\\_11\\_2005.pdf](http://www.estudantesdepedagogia.files.wordpress.com/2012/02/vii_fonepe_plano_de_lutas_unb_12_a_15_11_2005.pdf). Acesso em: 30 jun. 2015.

FRERES, Helena; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Org.) Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos In: **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Susana Jimenez, Jackeline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo. Fortaleza: EdUECE, 2010.

- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1983.
- FUKUYAMA, F. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas, SP: Papirus, 1985
- GATTI, B. **Perfis da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2006. 126 f.
- HEGEL. Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Efen e José Nogueira Machado. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução João Vergílio Gellerani Cuter. Revisão técnica, Sérgio Sévulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.
- HOLANDA, Francisca Helena. de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e formação dos professores breves considerações críticas. **Revista Arma da Crítica**. Ano. 1, n. 1, Jan. 2009.
- KOHAN, Néstor. **Dicionário básico de categorias marxistas**. [s.l: s. n: s.d]
- KOSIK. Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.
- LEFEBVRE, Henri. Prefácio à segunda edição. In. **Lógica formal/ Lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira:1995. 312p.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. A revolução proletária e o renegado Kaustky. Trad. Por Henrique Canary. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundemann, 2005.
- LESSA, Sérgio. Revisão Técnica dos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. in: **Cadernos de Paris e Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 496 p.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos - Coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos, Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. Selma Garrido Pimenta (Org) in: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876. out. 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA; JIMENEZ. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG. v. 27, n. 02 p. 73-94, ago. 2011.

LIN, Alessandra Dal. **Concepção de homem omnilateral**: uma proposta metodológica para além da abordagem crítico superadora na educação física/ Alessandra Dal Lin; 267f.

LUEDEMANN, Cecília da Siveira. **Anton Makarenko, Vida e obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAIA FILHO, Osterne; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In.: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Orgs) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MAKARENKO, Anton (1888-1939). **Poema Pedagógico**. Tradução do original russo de Tatiana Belinky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MAO, Tse Tung. **Sobre a prática – Sobre a contradição**. 4. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÁRKUS, György. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e antropologia**: o conceito de essência humana na filosofia de Marx, São Paulo: Expressão Popular. 2015. 144 p.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Marx e Engels)

\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família, ou, A crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes.** Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. revista. São Paulo : Boitempo, 2011. (Coleção Marx e Engels)

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 496 p.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. 191 p.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** in: A revolução antes da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (Assim lutam os povos; v. 2).

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital.** Tradução de Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2013a.

\_\_\_\_\_. Contribuição à crítica a filosofia do direito de Hegel: Introdução. In: **Crítica da filosofia do direito de Hegel:** Tradução de Rubens Enderle. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1858-1858: esboços da crítica da economia política.** Supervisão editorial Mario Duayer, Tradução Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista psicologia política.** São Paulo. v. 11, n. 22, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011). Acesso em: 20 maio 2017.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32.. [Reunião Anual] out. de 2009. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MENDES SEGUNDO, M. D. Educação para todos: uma política dos organismos internacionais. In: Susana Jimenez, Rômulo Soares, Maurilene do Carmo, Cristiane Porfirio. (Org.). **Contra o Pragmatismo e a favor da filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas.** Fortaleza: Editora UECE, 2007, v. 326, p. 135-154.

MÉSZÁROS, István. A gênese da teoria da alienação de Marx: Materialismo monista in: **A teoria da alienação em Marx.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MIRANDA, Kênia. Anton Makarenko e a educação do coletivo na sociedade socialista. In: AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima (Org.). **Pedagogia e Psicologia Marxistas: a revolução teórica no interior da revolução social.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MORAES Maria Cecília Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In. MORAES, Maria Cecília Marcondes de, (Org). **Illuminismo às avessas: produção e conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de, (Org). **Illuminismo às avessas: produção e conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

NETTO. José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

**O livro da filosofia.** Título original: The philosophy book. Tradução de Douglas Kim e colaboradores: Will Buckingham, Douglas Burnham, Clive Hill, Peter J. Hing. John Marenbon, Marcus Weekes, São Paulo: Globo, 2011.

NETTO, José Paulo. Apresentação: Marx em Paris In.: **Cadernos de Paris e Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 496 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA- UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos.** (Conferência Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em <http://www.unesco.br>. Acesso em: 01 maio 2016.

OYAMA, Edison Riutiro. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. In: AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima (Org.). **Pedagogia e Psicologia Marxistas: a revolução teórica no interior da revolução social.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLEKHANOV, Guiorgui Valentinovitch (1856-1918). Da filosofia da história. In: **O papel do indivíduo na história.** reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. Os naturalistas ou filósofos da physis in: **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média.** São Paulo: Paulinas. 1990. Cap. 2 (Coleção filosofia).

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 262 p.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Prefácio do professor Francisco Iglésias. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, Marli de Fátima e KUENZER Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa. v.10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 jan.2017.

SÁNCHEZ, Vásquez Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

STEVENSON, Leslie Foster; DAVID L. Haberman. **Dez teorias da natureza humana**. (Título original: Ten theories of human nature – 1998) Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Martins Fontes, 2005

SAVIANI, Dermeval: **Políticas Educacionais Brasileiras**. Salvador, BA: TV UFBA NO AR [Palestra proferida]. 03 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk> Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012a. (Coleção memória da educação) 224 p.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012b. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 93 p.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1941.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na Pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador. v. 7, n. 1 p. 26-43, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino**. Autores Associados, 1994.

SEMERARO, Giovanni. **Linhas de uma filosofia política da educação brasileira. Educação pública**, bonde da filosofia. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ. Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032\\_05.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_05.html) Acesso em: 08 maio 2017.

SCHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. Campinas. Ano. 20, n. 68, Dez. 1999.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SINDICATO NACIONAL DO DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. Contribuição do GTPE/ADUFPA Seção Sindical, [Texto 24] Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. In: CONGRESSO DO SINDICATO NACIONAL DO DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 35. São Paulo, 2016. **Anais eletrônico...** São Paulo..ANDES. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/portal-documento.andes> Acesso em: 20 jan. 2017.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. **Mapa do Ensino Superior**. 6. ed. São Paulo, SP: SMES, 2016.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2006 (Coleção polêmica do nosso tempo). 109 p.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: ed. Unijuí, 2005. 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

\_\_\_\_\_. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013a. 136 p.

\_\_\_\_\_. **Atividades educativas emancipadoras**, Maceió, abril de 2013b. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades\\_educativas\\_emancipadoras.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf). Acesso em: 12 jun. 2016.

TRICHES, Jocemara. O curso de Pedagogia: projetos em disputa. **Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006**, Florianópolis: UFSC, 2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação -PPGE/UFSC, Florianópolis, 2007. Mimeo. 203 f.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – EVENTOS DO CUROS DE PEDAGOGIA**

<b>Nº</b>	<b>NOME DO EVENTO</b>	<b>TEMA</b>	<b>DATA</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia – ENEPe	Por que a educação é sucateada: Desafios e implicações na formação do pedagogo	2012	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
2	32º Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia – EEEPe	Profissão Pedagogo: A regulamentação em Debate	2013	Universidade Federal do Ceará – UFC
3	VI Semana de Pedagogia da UFC	Quem somos nós? Desafios e reflexões da nossa identidade e as implicações na formação	2013	Universidade Federal do Ceará – UFC
4	33º Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia-EEEPe	Educação, Revolução e Luta de classes no contexto da crise estrutural do capital	2014	Universidade Estadual do Ceará – UECE
5	35º Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia –EEEPe	Pátria Educadora – Desafios e implicações na Educação Pública no Brasil	2016	Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UEVA

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos encontros acadêmicos realizados por estudantes de pedagogia.

**APÊNDICE B - LEGISLAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (GERAL E ESPECÍFICA)**

<b>TIPO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/96).	<p>Arts. 3º inciso VIII, 62, 63 e 64.</p> <p>Art. 62. 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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p>
	Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/2001)	No item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da educação básica.
LEGISLAÇÃO GERAL PARA TODAS AS LICENCIATURAS	Parecer do CNE/CP Nº 9/2001	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CP Nº 27/2001	Inclui nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena.
	Parecer CNE/CP Nº 28/2001	Nova redação ao Parecer CNE/CP Nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Resolução CNE/CP Nº 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.
	Resolução CNE/CP Nº 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de formação de

		professores da Educação Básica, em nível superior.
LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA	Parecer de CNE/CP Nº 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
	Parecer de CNE/CP Nº 3/2006	Reexame do Parecer de CNE/CP Nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
	Resolução CNE/CEB Nº 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

**APÊNDICE C – ANTECEDENTES DAS DIRETRIZES DE 2015**

<b>ANO</b>	<b>ENTO/ LEGISLAÇÃO</b>	<b>TRATA</b>
2013	Elaboração do Documento preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores.	Aprovação de documento preliminar ratificando a decisão de propor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores.
2014	Reunião de elaboração de nova redação sobre as Diretrizes.	Nova versão do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores.
2015	Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)

Fonte: Elaborada pelo autora, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, (BRASIL, 2015).

**APÊNDICE D - 36ª REUNIÃO DA SBPC EM 1994 SOBRE A BASE NACIONAL  
COMUM**

<b>36ª REUNIÃO DA SBPC EM 1994 - BASE NACIONAL COMUM:</b>
- Garantir uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja seu conteúdo específico de sua área de atuação, para formar o hábito de refletir sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador diante da realidade que vai atuar. Sugere-se linhas de ação como ciclo de estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico.
- Concepção básica de formação do educador definindo um conjunto de conhecimento baseado nua visão de homem historicamente situado, de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade justa e democrática.
- Base comum destina-se ao compromisso político, implicado na formação da consciência crítica que aprofunde o domínio dos conhecimentos filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo que explore o caráter científico da educação.

Elaborada pela autora, com base no artigo Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. (p. 228)

**ANEXO**

## ANEXO A - QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS

- 1. Fundamentos teóricos da educação:** – agregam as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a didática geral foi destacada em um subgrupo que será analisado separadamente, dentro desta categoria.
- 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais** – incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação. As disciplinas referem-se:
- à estrutura e funcionamento do ensino:* Estrutura e Funcionamento da educação básica, Financiamento da Educação Básica no Brasil, Fundamentos da Gestão Educacional, Legislação da Educação Básica, e Planejamento e Políticas Educacionais.
- ao currículo:* Currículo: Políticas e Práticas, Currículo da Educação Básica I, Currículo e Avaliação, Currículo e Cultura, Avaliação da Aprendizagem, Currículo e Projeto Político Pedagógico, e Elaboração de Projetos Pedagógicos;
- à gestão escolar:* Coordenação do Trabalho na Escola, Função do Diretor, Gestão da Unidade de Ensino, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação), Dimensões da Ação Supervisora, e Organização do Trabalho Pedagógico;
- 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica** – agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor:
- conteúdos do currículo da Educação Básica* (Infantil e Fundamental): Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino:* Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino;
- saberes relacionados à tecnologia:* Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.
- 4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos** – reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados:
- na educação infantil:* Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil;
- *na educação especial:* Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência, Educação Especial e Inclusão, e Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas;
  - *na educação de jovens e adultos (EJA):* Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos;
  - *na educação em contextos não-escolares:* Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor e Educação em Instituições Não-Escolares.
- 5. Outros saberes** – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.
- 6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)** – abarcam as disciplinas que

abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.

7. **Atividades complementares** – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-Culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural etc.

Retirado do Professores do Brasil: impasses e desafios. GATTI & BARRETO, 2009, p. 118-120.