

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.020

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS¹

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas²

RESUMO

A pedagogia enquanto prática nasce juntamente com o fenômeno educativo e se estruturou enquanto teoria a partir do século XIX, chega aos nossos dias como correlata da própria educação. No Brasil, a construção da educação escolar, como a conhecemos hoje, se inicia com a chegada de ordens religiosas, sobretudo a jesuítica, com o objetivo de colaborar no projeto colonizatório, desde então, podemos dizer que a pedagogia se faz presente na educação brasileira. Portanto, pretendemos refletir, de forma breve, sobre a história da pedagogia no Brasil relacionando com o contexto socioeconômico de cada época e sua íntima relação com os dados mais gerais sobre a da educação brasileira. Para efeito deste estudo, nos baseamos na periodização da história da educação brasileira proposta por Saviani (2008) cujos períodos são: primeiro, marcado pelo monopólio da pedagogia tradicional de 1549 até 1759; segundo, de 1759 a 1932, marcado pela coexistência das vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional; terceiro, sob o predomínio da pedagogia nova de 1932 a 1969; quarto, de 1969 a 2001, no qual há a prevalência da concepção pedagógica produtivista. Todos esses períodos se desdobram em fases, as quais serão devidamente explicitadas em seus respectivos períodos. No tocante à metodologia realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática utilizando autores de referência. Podemos sinalizar que a história da pedagogia no Brasil segue o traço histórico da educação brasileira, se configurando a partir de reformas. Ademais, a

1 Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da Educação para Todos: um estudo na perspectiva onto-histórica*, defendida em 2015, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, maria.freitas@ifce.edu.br.

situação do curso de pedagogia no Brasil nesse século o situa novamente no campo da sua histórica dualidade.

Palavras-chave: Pedagogia, Educação brasileira, Curso de pedagogia.

INTRODUÇÃO

A pedagogia enquanto práxis humana surge de forma concomitante com o fenômeno educativo. Assim como a história da educação se confunde com a história do próprio homem (Saviani, 2008a), pode-se dizer o mesmo da pedagogia. Decorre daí a relevância na proposição deste estudo que busca refletir sobre a história da pedagogia no Brasil relacionando-a com o contexto socioeconômico de cada época e dialogando com os dados mais gerais sobre a educação brasileira, realizada a partir de um estudo bibliográfico, enfatizando na bibliografia estudada elementos da construção da pedagogia no Brasil.

Para efeito de exposição, adotamos a classificação histórico-educacional das ideias pedagógicas no Brasil proposta por Saviani (2008b), primeiro por esse autor considerar os fatos da própria educação como marcos temporais, portanto, não são delimitados unicamente pelos marcos da História do Brasil, embora estes sejam considerados; segundo porque há outras interpretações igualmente admissíveis, mas que não seria possível de serem contextualizadas em sua totalidade. Agindo assim, tentamos proporcionar mais clareza e dirimir prováveis ambiguidades.

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do processo de colonização é que o Brasil entra para a história da civilização ocidental e cristã. Esse processo, conforme Bosi (1992), se estabelece a partir de dois momentos: o povoamento e a exploração do solo. Iniciou-se mais efetivamente em 1549, com a vinda do primeiro governador, Tomé de Sousa, que trouxe consigo os primeiros jesuítas. Lembra-nos, esse estudioso, que a ação colonizadora ao mesmo tempo em que reinstaura, dia-

letiza o culto, o cultivo e a cultura, ou seja, quem domina a colônia determina o culto e a cultura.

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

O ano de 1549 também é tomado pela historiografia educacional brasileira como o marco da educação formal no país, a partir desse momento podemos falar em ideias pedagógicas. Conforme Saviani (2008b), a inserção da pedagogia tradicional em sua vertente religiosa católica, representada pela Companhia de Jesus³, se inicia nesse ano e se estende até 1759, quando ocorre a expulsão dessa ordem, configurando o primeiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Segundo esse autor, dadas as suas características, o primeiro período possui duas fases: a primeira fase corresponde à educação colonial chamada de “pedagogia brasílica” ou “período heroico” (1549-1599), demonstrando a essência de uma pedagogia calcada na realidade local; a segunda se inicia em 1599 com a institucionalização da pedagogia jesuítica pautada no *Ratio Studiorum*⁴, quando este é implantado nos colégios brasileiros, e se encerra em 1759 com a expulsão dos jesuítas.

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

3 Outras ordens religiosas tiveram participação no processo educativo na colonização, porém, não chegaram a constituir um sistema educacional, enquanto os jesuítas, dispondo de apoio do Rei de Portugal e das autoridades coloniais construíram um sistema educacional próprio. Cf. Saviani (2008b) e Gondra e Schueler (2008).

4 *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu*, se constituiu no Plano Geral de estudos implantado em todos os colégios da Companhia de Jesus. Alguns autores preferem usar o artigo a (*a Ratio studiorum*), ao invés de sua forma masculina (*o Ratio studiorum*), aqui utilizada por nós à esteira de Saviani (2008b) e Ponce (2010).

aqueles que se destinavam a continuar os estudos na Europa, precisamente na Universidade de Coimbra (Saviani, 2008b).

Mais tarde, José Anchieta, seguindo coerentemente as ideias de sua ordem, através do conhecimento da língua indígena, utilizou-se dela em seu trabalho pedagógico. Organizou a gramática da língua falada pelos indígenas e agiu penetrando no imaginário dos nativos, valendo-se de alegorias e colocando as crenças dos povos indígenas como maléficas e malignas. De acordo com Bosi (1992, p. 61), o trabalho empreendido por Anchieta de aculturar, é também uma forma de traduzir, “transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro [...]”, daí decorre a genialidade do Padre e o “êxito” de sua “missão”.

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

Além disso, no final do século XVII se estabeleceram os aldeamentos organizados e instruídos pelos jesuítas subordinados à Espanha, conhecidos como os “Sete Povos das Missões”⁵, tinham organização social e modelo educativo próprios: eram comunidades cristãs de produção agrária coletiva, que segundo Saviani (2014), combinava o comunismo primitivo com o regime feudal e o mercantilismo capitalista em desenvolvimento; no campo da educação, a ação jesuítica foi tão forte que o modelo educativo impregnava toda a vida social presente nas “atividades produtivas, nas horas de lazer, nos ofícios do culto, nas artes, no comércio, na administração da justiça e no exercício da política. A própria escola regia-se pela vida prática [...]” (Saviani, 2014, p. 5-6).

A expulsão dos jesuítas marca o início do segundo período da história educacional brasileira que se estende até 1932. Saviani (2008b), destaca que a partir

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

desse momento vigoraram as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Esse período se constitui em duas fases: de 1759 a 1827 e de 1827 a 1932.

A primeira fase desse período é marcada pela pedagogia pombalina ou pelas ideias pedagógicas do chamado despotismo esclarecido, tendo como precursor o Marquês de Pombal.

À frente do governo, Pombal articulou as reformas educacionais iniciadas mediante o Alvará de 1759, que instituiu a reforma dos estudos menores, em 1772 foi efetivada a reforma dos estudos maiores, que além de ater-se ao nível superior, reforma a Universidade de Coimbra, teve como sequência a Lei de 6 de novembro do mesmo ano tratando das escolas de primeiras letras, instituindo as aulas régias.

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

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

Vale lembrar que em 1808, em decorrência do embargo continental, a Família Real viu-se obrigada a migrar da Corte para o Brasil, esse evento trouxe algumas mudanças para a Colônia, com destaque para a criação das primeiras academias, da biblioteca nacional, da imprensa, e a realização de expedições artísticas, demonstrando a preocupação da Cora em tornar o lugar aprazível

a seus modos. Segundo Nelson Piletti e Claudino Piletti (1994), devido a esse evento e a proclamação da “Independência” em 1822 o objetivo da educação passou a ser a formação da elite local.

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

A propósito da Proclamação da “Independência” em 1822, a Assembleia Constituinte foi convocada em 3 de junho do ano seguinte, a fim de organizar um sistema de escolas públicas. Emergiu daí a discussão em torno de uma legislação própria para a instrução pública, levando a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte Legislativa a lançar o concurso de criação de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira o qual fora deixado de lado para tratar do projeto de criação de universidades. Bem, ambos os projetos não foram promulgados, limitando-se o Imperador D. Pedro I a outorgar a Constituição de 1824 estabelecendo no inciso 32, do artigo 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Saviani, 2008b, p. 123).

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

reformas pombalinas e presenciando a oficialização em 1827 do método mútuo⁶ ou lancasteriano como instrumento de ensino.

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

Nesse período são criadas as primeiras Escolas Normais dedicadas à formação de mestres, a exemplo da escola de Niterói criada em 1835⁷. Porém, estas escolas sofreram ao longo do tempo transformações, ora sendo desativadas, ora reformuladas e por vezes reativadas. Pois, “[...] a via normalista de formação docente, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (Saviani, 2014, p. 23). Couto Ferraz considerava as escolas normais onerosas e por isso desativou a Escola Normal de Niterói em 1849. Feito isto, implantou o sistema de professores adjuntos, os quais aprendiam o ofício na prática assessorando o mestre titular. Saviani (2014), destaca que nesse cenário se lança a segunda vicissitude da pedagogia em nosso país.

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

Podemos dizer que a implantação dessas escolas abriu o espaço para a inserção da pedagogia no cenário local. Somente com a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, mediante decreto de 19 de abril de 1879, foi introduzido pela primeira vez na legislação educacional brasileira o adjetivo “pedagógico” e

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

7 Outras Províncias seguiram o caminho fluminense de criação das Escolas Normais: Minas Gerais e Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890).

o substantivo “pedagogia”, contudo conforme Saviani (2014), essa foi uma evocação acidental, não intencional e não se reporta à teoria da educação. Nessa reforma se reabilita as escolas normais e se estabelece seus currículos.

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

Mesmo diante das intermitências das Escolas Normais não podemos esquecer que essas, de certo modo, figuraram como o primeiro espaço para a formação de professores no país e gérmen da pedagogia, cujo desdobramento em ciência e em curso universitário ocorrerá apenas no século XX. Esse processo se inicia ainda nos fins do Império para continuar no Brasil República, período que experimentou um efervescente momento para a educação brasileira, chamado por alguns autores de “entusiasmo pela educação”. A exemplo destacamos as reformas estaduais⁸ que já anunciava a concepção pedagógica escolanovista, momento em que a visão tradicional da pedagogia liberal foi superada pela concepção moderna de filosofia da educação, ganhando força a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE – 1924).

Nesse período, a burguesia industrial viu na alfabetização das massas um instrumento necessário à adequação dos trabalhadores ao manuseio das máquinas. Nesse período o país sofre importantes transformações socioeconômicas, como a aceleração do processo de urbanização e intensificação do processo de industrialização, registrando conforme aponta Saviani (2008b), um crescimento do operariado, passando de 500 mil operários em 1920 para 800 mil em 1930. Em matéria de educação temos a criação do Ministério de Educação e

8 Entre as reformas ocorridas nos estados, consoante com os princípios da Escola Nova podemos destacar: a de São Paulo (1920), por Antônio de Sampaio Dória; na Bahia (1925) com Anísio Teixeira; em Minas Gerais (1927-1928) por Francisco Campos e Mário Casasanta; no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro (1927) com Fernando de Azevedo; e a do Ceará (1922-1923) com Lourenço Filho. Essas reformas desembocaram mais tarde no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹ (1932) o qual contou com muitos dos reformistas, com destaque para os estudiosos brasileiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Saúde Pública (1930), além disso, acirra as discussões em torno da escolarização pública, gratuita e laica.

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

De acordo com Freitag (1980), embora a expulsão dos jesuítas do território brasileiro tenha ocorrido, a Igreja ainda preservou sua força no Império e na Primeira República, para essa autora as mudanças entre o período colonial e os dois períodos subsequentes foram poucas, já que a economia ainda se baseava no modelo agroexportador e na força de trabalho escravo, que mais tarde passou a explorar o trabalho dos imigrantes. Esse contexto desafia a educação e de modo particular, a pedagogia, pois a crise da I República também colocará em marcha a crise da educação elitista e suscitará os debates em torno da instrução pública, gratuita e laica.

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

O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, conforme esse autor surge, na primeira fase desse período (1932-1947) com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras prevista pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 de iniciativa de Francisco Campos, parte do Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa faculdade nunca fora instalada, embora, incluída na reforma da Universidade do Rio de Janeiro, reiterada via Decreto 1.190 de 1939, o que se configura na terceira vicissitude da pedagogia no Brasil. Ainda nesse momento,

emerge a quarta vicissitude decorrente da incorporação do Instituto de Educação de São Paulo (USP) em 1934.

O curso de pedagogia foi implantado em 1939, via Decreto nº 1.190, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, juntamente com as seções de filosofia, de ciências e de letras, acrescidas da seção de didática para a obtenção do grau de licenciado. Essa ocorrência na educação brasileira é devedora do movimento renovador e partiu dos esforços de constituir a pedagogia como uma profissão de base científica com métodos e objetivos próprios, a partir de então foi marcada por duas concepções em nosso país, a renovadora até finais dos anos de 1960 e a produtivista até os dias atuais (Saviani, 2008a). Bem como os demais cursos criados à época, o curso de pedagogia se organizou nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, vigorando o conhecido esquema “3+1”, três anos de duração para obter o diploma de bacharel mais um ano para adquirir o diploma de licenciado.

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

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

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

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

Surge a figura do educador Paulo Freire, a partir de suas experiências e estudos delinea o método de alfabetização, que tinha também o compromisso de conscientizar o indivíduo da realidade social vivida, sendo constituído em cinco fases: levantamento do universo vocabular; seleção das palavras geradoras; criação de situações-problemas; elaboração de fichas para guiar o debate; e fichas para a decomposição dos vocábulos geradores. Em vez de escolas, Freire preferiu trabalhar com os círculos de cultura, no qual se discutiriam as palavras geradoras e as situações cotidianas dos trabalhadores até chegar à alfabetização. Contudo, o Golpe Militar rompe os esforços por uma educação popular e Freire precisou exilar-se no Chile.

O ano de 1969 abre o 4º período das ideias pedagógicas no Brasil que se estende até o ano de 2001⁹, marcado pela concepção pedagógica produtivista com base inicial na Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, subdividido em três fases: a primeira, no Regime Militar, sob o primado da pedagogia tecnicista e circulação da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); a segunda, marcada pelos ensaios contra-hegemônicos (1980-1991); e a terceira, assinalada pela noção pedagógica de cunho neoprodutivista com seus desdobramentos (1991-2001).

Assim, a reformulação do curso de pedagogia ocorrida em 1969, como veremos, se insere na primeira fase do 4º período, sob o primado da pedagogia tecnicista, que apregoava a presumida neutralidade científica e se inspirava “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2008b, p. 381), momento em que, concomitantemente, circulam as ideias chamadas de teorias crítico-reprodutivistas de educação.

Essas “são teorias sobre a educação, e não, teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias (Saviani, 2008c, p. 401)”. Portanto, não sendo pedagogias, dada a sua visão sobre a educação, não se constituíram em proposta curricular. O autor reúne nesse grupo a teoria do sis-

⁹ Lembramos que esse ano, no qual foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) foi definido como marco final de alcance da pesquisa a qual foi publicada em setembro de 2007 no livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* de autoria do professor Dermeval Saviani. Embora o recorte de tempo da pesquisa seja esse ano e esse fato, esse o autor, no livro *A pedagogia no Brasil: teoria e história*, estende essa caracterização aos dias atuais, o que não significa dizer, que não possa ter havido mudanças nesse setor.

tema de ensino enquanto violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista¹⁰.

O modelo de substituição das importações mostrou sinais de fracasso já no início da década de 1960 e a deflagração do Golpe Militar impôs severas modificações em todos os setores, bem como o da educação, para tanto algumas medidas ao nível da legislação foram tomadas, como: a promulgação da Constituição de 1967; e a instituição da Lei da Reforma Universitária nº 5.540 em 1968, reformando o ensino superior, e a criação da nova LDB ou lei da reforma do ensino, Lei nº 5.692 de 1971, a qual altera os dispositivos organizacionais da educação sem modificar suas diretrizes e bases. O dispositivo legal em questão torna o ensino profissional compulsório, mostrando sua face tecnicista, inserida na concepção produtivista de educação introduzidas no país via Ditadura Militar, condizente, portanto, com as aspirações dos militares.

Enfatizamos convictamente que as modificações na cena educacional local, guardam íntima relação com os acordos realizados pelo Brasil com organismos internacionais como a USAID¹¹, que viabilizou a inserção do tecnicismo estadunidense em nossas universidades. Sobre essa questão, nos lembra Moreira (1997, p.142), que nos anos de 1970 as orientações dos cursos de currículos e programas no estado do Rio de Janeiro eram largamente de cunho tecnicista, embora reconheça a interferência de outros enfoques.

Dentre outras questões constantes nesses acordos, que não poderão ser agora aprofundados, em junho de 1965, estabeleceu-se o primeiro desses convênios através da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). Segundo esse autor, esse planejamento não apenas diagnosticou os “problemas” da educação superior no Brasil, como influenciou a concepção de currículo, de metodologias, de programas de pesquisa e de estrutura e organização das universidades. O próprio projeto da Universidade de Brasília, reconhecidamente inovador, tornou-se conservador por meio da desqualificação pelos governos reacionários, autoritários e alinhados a tecnoburocracia estadunidense.

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

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

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

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

Art. 1º – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (Brasil, CFE, 1969, p. 113 apud Saviani, 2008a, p. 45).

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

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

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

O resultado para essa situação foi um esvaziamento ainda maior do curso e sua conseqüente descaracterização, no entanto, essa formatação se esten-

deu até a década de 1990, quando as discussões em torno de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional se acentuaram e suscitou o debate em torno de uma nova organização para o curso de pedagogia, redefinindo-o anos mais tarde.

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

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

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

Enquanto no quadro da segunda tendência encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, ambas, de inspiração marxista. A proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada por José Carlos Libâneo, apresentada no livro *Democratização da escola pública*, cujo termo evoca a questão central dos conteúdos como fator de diferenciação entre uma concepção transformadora de uma concepção reacionária de educação. “A denominação ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a ‘primazia dos conteúdos’” (Saviani, 2008b, p. 418, grifos do autor).

Já a pedagogia histórico-crítica começa a se articular na primeira turma de doutorado em educação da USP-SP em 1979, sendo o seu primeiro esboço publicado no livro *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e mais tarde em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ambos de autoria de Dermeval Saviani, atualmente vêm se desenvolvendo novos trabalhos nessa perspectiva (Saviani, 2008b, *passim*).

Segundo Saviani (2008a, p. 130), se procurou nessa proposta pedagógica, construir uma metodologia que encarasse a educação como mediadora da prática social global, dessa maneira, tem como ponto de partida e chegada a própria prática social e essa mediação se concretiza nos momentos intermediários que consiste na problematização, na instrumentação e na catarse.

Na visão de Saviani (2014), o revés por qual passou o curso de pedagogia no contexto brasileiro, acabou por mobilizar os educadores, bem como o setor educacional, desembocando na I Conferência Brasileira de Educação (1980), promovida pelos antecedentes da atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990). Da ANFOPE emergiram duas ideias: a primeira concebeu a docência como eixo para a formação do educador, daí pendenciou-se a organizar o curso de pedagogia para o magistério em nível médio normal e nas séries iniciais do fundamental; a segunda trouxe a concepção da base comum nacional que “[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país” (Saviani, 2014, p. 27).

Em relação à primeira ideia, as discussões encabeçadas pela ANFOPE se opunham as proposições de Valnir Chagas expostas na Indicação de 1975, porém, de acordo com Saviani esse movimento de contestação acabou por incorporar elementos da própria crítica que tecia, nisso se constitui a sexta vicissitude da pedagogia no Brasil, em prosseguimento, a sétima vicissitude, se refere a segunda ideia da ANFOPE, sob o argumento de ser pouco clara dando margem a outras interpretações. Para esse autor, é provável que esse conjunto de vicissitudes sofridas pela pedagogia tenha contribuído para esta ter sido a última área a reorganizar-se e reestruturar-se em âmbito nacional.

Apenas uma década após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o curso de pedagogia sofre mais uma reestruturação. Esse momento particular da pedagogia no Brasil se configura na última fase que se estende de 1991 a 2001, do quarto período das ideias pedagógicas, conforme as análises de Saviani (2008b)

já elucidadas. Suas diretrizes são aprovadas no contexto da concepção pedagógica produtivista fincada na Teoria do Capital Humano e ressignificada no contexto atual.

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

Assim, velhas concepções ressurgem revestidas de prefixos como “neo” ou “pós”, apenas para garanti-los aspectos de “novos” e por isso seriam capazes de solucionar os problemas educacionais pungentes. Mas essas concepções não conseguiram resolver esses problemas não por incompetência própria, e sim por imposição da própria lógica do capital, revela-se aí a ideia de que a educação não é a salvacionista, que ela não pode por si mesma ser capaz de resolver problemas que não lhe são próprios.

O curso de pedagogia e a profissão do pedagogo passam a ser objeto de reflexão já que, no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹² (LDB – 9.394/96), artigo 61, inciso II, do Título *Dos profissionais da educação*, este é considerado um profissional da educação:

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

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

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

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

Assim, os cursos de Pedagogia no Brasil, em continuidade ao movimento reformista da educação brasileira, passaram por uma reorganização curricular, através do dispositivo legal que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para estes cursos, mediante a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Essas diretrizes, embora não seja nosso objetivo esgotá-la nesse momento, traduzem o pensamento da política do Banco Mundial para a educação enrustada e imposta aos países do globo, principalmente os periféricos, pelo Programa de Educação para Todos.

Nessa tela, o Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006 reexamina o Parecer anterior, sendo homologado pelo MEC em 10 de abril do mesmo ano. Resultou na Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006).

A Resolução das DCN’s em vigor se constituiu, a exemplo do ocorrido com a LDB 4.024/61, de uma solução conciliada entre os setores governamentais e as entidades que incorporaram a luta pela reformulação do curso, sob a tese de “meia vitória, mas vitória”. Sobre ela recaem muitas críticas vertidas por importantes educadores brasileiros.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94), o texto falhou, pois, não considerou as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da pedagogia, além disso, negligenciou as possibilidades e necessidades do pedagogo frente as complexas demandas da escola brasileira e não se apropriou dos saberes da prática pedagógica construídos em seu processo histórico. Para Scheibe (2007, p. 59), “significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”, desse modo, segundo essa autora, as

DCN's trouxe consequências para a identidade e finalidade profissionalizante para o pedagogo.

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

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

Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando em conta a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e, que dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores do próprio conselho [...] conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado. (Saviani, 2008a, p. 68).

As DCN's do curso de pedagogia se compõem de 15 artigos, tais diretrizes se destinam, conforme expresso no artigo 2º, à formação para o exercício docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (Brasil, 2006).

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

Em que pese o "incipiente" campo de trabalho do pedagogo, o artigo 3º expressa que o estudante de pedagogia "trabalhará com um repertório de infor-

mações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” consolidados no exercício profissional, fundamentados nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2000, p. 01), e possui como centro a “educação para a cidadania”, conforme versa os documentos de EPT.

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

O artigo 5º, desdobrado em 16 incisos, possui interna ligação com as diretrizes e as seis metas de Educação para Todos: no inciso I, estabelece a atuação com ética e compromisso com a construção de uma “sociedade mais justa, equânime, igualitária”, logo, cabe a educação com a colaboração do pedagogo de promover essa sociedade, bem ao gosto das políticas neoliberais incidentes sobre o complexo educativo, de desresponsabilizar o Estado pelas políticas sociais lançando mão de agentes individuais, bem intencionados em construir sozinhos e pela via ideológica “um mundo melhor”;

O Inciso II, estabelece o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos considerando todas as suas dimensões, em acordo com a meta 1 de EPT; Inciso III, que trata da aprendizagem e da escolarização das crianças do nível fundamental se alinha meta 2; o inciso IV, referente a atuação nos diferentes níveis e modalidade da educação se liga a meta 5, que recai sobre a educação de jovens e adultos; os demais incisos se relacionam com a meta 6 referente a construção de conhecimentos e valores vistas a uma vida melhor tendo em mira o desenvolvimento sustentável.

Em outros artigos também é possível perceber as intermediações com a política de EPT, a exemplo do exposto no artigo 6º, o qual estabelece a estrutura do curso, no tocante a constituição do núcleo de estudos básicos¹³ (Inciso I, alínea “j”): “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2006, p. 3).

¹³ Vale destacar que essa Resolução prevê a estruturação do curso em três núcleos centrais de estudo os quais contemplam atividades e estudos específicos: núcleo básico, núcleo de aprofundamento e núcleo integrador. Além disso, estabelece 2.800 horas para atividades formativas, como assistência a aulas; 300 horas dedicadas ao estágio; e 100 horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento.

De uma maneira geral, concordando com Saviani (2008a), essas diretrizes foram gestadas no contexto de reforma educacional imposta pelo Banco Mundial via seus organismos internacionais através do Programa de EPT¹⁴, logo, explícita ou implicitamente suas deliberações refletem essa realidade. Esse autor, também assevera que o texto das diretrizes restringiu o que é essencial e se ateve demasiadamente ao que é acessório:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas nos acessórios, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...]. (Saviani, 2008a, p. 67).

A situação do curso de pedagogia no Brasil no século XXI a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, que na visão de Saviani (2008a), esse dilema havia se resolvido em séculos anteriores. Percebemos assim, que a profissão do pedagogo não é devidamente definida pela legislação vigente. Além disso, novas reformas vêm sendo empreendidas em atendimento as políticas mais recentes, como a publicação da Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, esse dispositivo atualiza outros documentos norteadores de currículo dos cursos de formação de professores e professoras, que foram aprovados a partir dos anos 2000 até hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação do curso de pedagogia no Brasil nos últimos anos deste século a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, esse dilema havia sido resolvido em séculos anteriores. Isso tem imposto a este curso um cenário de reformas curriculares vistas a atender as aspirações for-

14 Cf. Freitas *et al.* (2019); Santos *et al.* (2014).

mativas de cada momento histórico, guarda íntima relação com as demandas do sistema produtivo, como podemos ver a partir da recuperação da Teoria do Capital Humano.

Ademais, argumentamos que política do Banco Mundial de Educação para Todos trata prioritariamente da universalização da educação primária, ou seja, na realidade brasileira, isso se infere sobre os anos iniciais do nível fundamental, no qual os pedagogos os profissionais da educação a lidarem com esse público-alvo do Programa de EPT, logo, entendemos que esses profissionais e sua formação estão no topo das reformas educacionais promovidas por esse programa nos diversos países em que atua, como o Brasil.

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

Reafirmamos o papel e a função social da pedagogia e, por conseguinte da/o pedagoga/o, de transmissão e apreensão do conhecimento historicamente produzido, propriedade comum à humanidade, mas que historicamente foi expropriado da classe trabalhadora, visto que o capital busca a todo custo se resguardar e recompor suas forças e faz isto tanto pela via material quanto ideológica. Assim, reconhecemos o campo de atuação da docência, que age sobre as consciências e influencia outros indivíduos a certas atitudes, por isso, os/as professores/as são tão importantes e, ao mesmo tempo, tão perigosos/as ao capital, pois o fator subjetivo é de crucial importância, embora o momento preponderante seja a totalidade. Lukács (1978, p. 12), nos alerta que esse fator, fruto da reação humana às tendências materiais no processo de reprodução social, “conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo”.

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

nação pedagógica. Veremos que esse problema ainda permanece mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso em 2006.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 02 jun. 2011.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v 37. n 130. Jan.- abr. 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do Programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019028, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653369. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369>. Acesso em: 27 out. 2024.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social, 2**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Deribaldo dos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 152–165, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640353. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640353>. Acesso em: 27 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixões e dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

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