



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINA NOZELLA GAMA**

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE  
DAS TESES (1987-2010)**

Salvador  
2012

**CAROLINA NOZELLA GAMA**

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE  
DAS TESES (1987-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Salvador  
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Gama, Carolina Nozella.

Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre currículo de pedagogia no Brasil : uma análise das teses (1987-2010) / Carolina Nozella Gama. – 2012.

178 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Junior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Currículos – Pesquisa – Brasil. 2. Educação – Estudo e ensino - Currículos. 3. Teses – Avaliação. 4. Educação - Finalidades e objetivos. 5. Filosofia marxista. I. Santos Junior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 22. ed.

CAROLINA NOZELLA GAMA

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE  
O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS TESES  
(1987-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 30 de janeiro de 2012.

Cláudio de Lira Santos Júnior - Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zülke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal da Bahia

Iria Brzezinski \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração Educacional e Economia da Educação, Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Católica de Goiás

Elza Margarida de Mendonça Peixoto \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal da Bahia

*À classe trabalhadora, que explorada reage e nos coloca a tarefa histórica de superação do capital! Especialmente, aos professores da escola pública que com todas as dificuldades se dedicam ao trabalho de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*

*À minha mãe, que pelo esforço empreendido no desafio de ser uma jovem mãe trabalhadora não cursou o ensino superior. À sua coragem de ter retomado e concluído o Ensino Médio depois de tanto tempo.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus queridos pais (Júlia Nozella e Leonardo Gama), por me educarem, me apoiarem, incentivarem meus estudos sem me deixarem desistir, por confiarem em mim e aprenderem a conviver com a saudade...*

*Aos meus queridos irmãos (Pô e Léo) por tantos bons momentos vividos, pelas boas conversas, pela cumplicidade, pelas muitas risadas, também pelas brigas. Por tudo aquilo que vivemos e que contribuiu para que eu me tornasse mais humana...*

*Aos pais, mães e irmãos que fiz no decorrer da vida, pelo abrigo, pela comida, pela confiança, pelo apoio nas horas difíceis, pelas alegrias, pela paciência histórica. Especialmente, à querida Celi que me ensinou concretamente o que significa nos colocarmos como pais e mães da humanidade.*

*À querida Jô pelo companheirismo, incentivo, confiança, apoio e carinho sempre presentes. Sem você, provavelmente, nada disto seria possível.*

*Ao Mona, pela amizade, cuidado, carinho, ensinamentos e pela disposição em orientar uma pedagoga.*

*À banca examinadora, pela disposição em contribuir com o avanço deste trabalho e pela possibilidade do debate franco e comprometido com a classe trabalhadora.*

*Ao grupo LEPEL, por contribuir com a formação de uma pedagoga paulista!*

*À OT por me ensinar que precisamos estar organizados, não no melhor e mais revolucionário partido, mas junto da classe trabalhadora, esteja ela onde estiver.*

*A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu muitíssimo obrigado!*

A luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação é constante, contínua e não tem prazo para terminar. Ela se insere no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que, por sua vez, insere-se no movimento dos trabalhadores em geral.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

GAMA, Carolina Nozella. Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010). (178)f. 2012. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

## RESUMO

As avaliações críticas da produção do conhecimento científico são uma atividade humana fundamental na identificação de limites e possibilidades do conhecimento historicamente acumulado para a reflexão acerca dos problemas situados no mundo da necessidade. Tomando como objeto o currículo de pedagogia, o estudo analisa as relações estabelecidas entre as concepções de homem e projeto histórico e as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola - nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil, tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora. A fonte de análise foram as teses disponíveis nos bancos de teses da CAPES e da BDTD, no período de 1987 a 2010. Fundamentado no materialismo histórico dialético, toma a crítica em Marx para a análise destas produções. Parte das seguintes hipóteses: 1) É possível, que as concepções de homem/formação humana presentes nas teses não apontem a necessidade de articulação de um projeto educacional (concepção de formação humana) com um projeto de mudança radical das relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista (projeto histórico), necessidade imperiosa dos dias atuais. 2) Possivelmente, estas teses não pautam o currículo de formação do pedagogo a partir da necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora, levando em consideração a situação concreta de desqualificação e rebaixamento da educação no país, ou seja, a partir da prática da qual a pedagogia se origina e a qual ela se destina. A análise dos dados demonstra que cerca de 86% das teses fundamentam-se numa visão idealista de homem e de mundo, centrando a discussão sobre o currículo na subjetividade, em detrimento do debate a partir das necessidades reais do nosso tempo. As teorias são substituídas por descrições fenomênicas e interpretações consensuais, segundo as quais a verdade científica reside não na realidade em si, mas nas normas particulares de grupos específicos. Assim, ao tratar da escola, do trabalho educativo e do currículo, nega-se a universalidade da cultura e o conhecimento objetivo, bem como secundariza-se a necessidade de apropriação deste conhecimento na escola. Discuti-se o currículo de pedagogia desconsiderando que a alteração do mesmo não pode se dar descolada da luta mais geral pela superação da realidade que o determina em última instância. Os outros 14% das teses concebem que o homem constitui-se a partir do trabalho em seu sentido ontológico, articulando a discussão sobre a alteração do currículo à luta pela superação do capital, defendendo explicitamente o projeto histórico socialista. Ao fazê-lo reconhecem a universalidade da cultura e a objetividade do conhecimento, bem como a necessidade do trato e da apropriação do mesmo na escola, no currículo pelo trabalho educativo. Finalmente, o estudo aponta que é necessário avançarmos em proposições e práticas curriculares que tenham em vista a formação humana vinculada ao processo de transição ao projeto histórico comunista.

**Palavras-chave:** formação humana; projeto histórico; escola; trabalho educativo; currículo de pedagogia.



## ABSTRACT

Critical evaluations of scientific knowledge production are a fundamental human activity in the identification of limits and possibilities of historically accumulated knowledge to the reflection on the problems located in the world of the need. Thus, taking as object the pedagogy curriculum, the study analyzes the relations between the conceptions of man and historical project and the categories of practice - educational work, curriculum and school - in the pedagogy curriculum theses in Brazil, taking into view the historical need of appropriation of the objective/scientific knowledge by the working class. The analysis sources were the theses available in the CAPES and BDTD thesis databases in the period from 1987 to 2010.

Was based on the dialectical historical materialism, take the critical in Marx to analyze this productions. Start from the following hypothesis: 1) It is possible that the conceptions of man/human development presented in the theses does not point the need of an articulation between the educational project (conceptions of human development) with a project of radical changes in the social relations that are established in the capitalist society (historical project), which is imperative nowadays. 2) Possibly, these theses does not guide the curriculum of primary teachers graduation from the historical need of appropriation of the objective/scientific knowledge by the working class by taking into account the concrete situation of disqualification and demotion in the country's education, in other words, from the practice which originates the pedagogy and to which it is intended. The data analyzed showing that about 84% of theses are based on an idealistic view of man and world, focusing the discussion on the curriculum in the subjectivity, neglecting the debate of the real needs of our time. Theories are replaced by phenomenological descriptions and consensual interpretations, according to which scientific truth lies not in the reality itself, but in particular standards of specific groups. Thus, when dealing with school, educational work and curriculum, it is denied the universality of culture and the objective knowledge, as well as postpone the need of appropriation of this knowledge by the school. We discuss the pedagogy curriculum neglecting that the change of itself cannot be detached from the most general struggle for overcoming the reality that ultimately determines it. The other 14% of theses conceive that man is made up from his work in the ontological sense, articulating the discussion on changing the curriculum to the struggle to overcome the capital, explicitly defending the socialist historical project. In doing so, it is acknowledged the universality of culture and the objectivity of knowledge, as well as the need of appropriation of it in the school, and in the curriculum of the educational work. Finally, the study indicates that it is necessary to move on propositions and practices that have curriculum practices that aim the human development linked to the process of transition to communist historical project.

**Keywords:** human development, historical project, school, educational work, pedagogy curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BM - Banco Mundial  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
CRPEs – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
FACED/UFBA - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
GT - Grupo de Trabalho  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer  
MEC - Ministério da Educação  
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores  
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses encontradas por ano de produção.....	103
Gráfico 2 – Número e porcentagem de teses por região do país.....	104
Gráfico 3 – Número e porcentagem de teses por universidade.....	105
Gráfico 4 – Número e porcentagem de teses por dependência administrativa pública e privada.....	106
Gráfico 5 – Número e porcentagem de teses por dependência administrativa (federal, estadual, privada).....	107
Gráfico 6 – Número e porcentagem de teses por área em que foram defendidas....	107

## LISTA DE APÊNDICES

- A. Quadros sinópticos da produção sobre currículo de pedagogia no Banco de Teses e Dissertações da CAPES..... CD-Rom
- B. Quadro sinóptico das teses sobre currículo de pedagogia na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD..... CD-Rom
- C. Quadro sinóptico síntese das teses sobre currículo de pedagogia nos bancos da CAPES e da BDTD..... CD-Rom
- D. Quadro das teses organizadas por ano, título e autor..... CD-Rom
- E. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por ano de defesa..... CD-Rom
- F. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD segundo: ano/autor/universidade/programa/região do país..... CD-Rom
- G. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD segundo: linha de pesquisa/orientador/palavras-chave..... CD-Rom
- H. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD segundo: a região e a área da pós-graduação..... CD-Rom
- I. Síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por região do país..... CD-Rom
- J. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: produção por região e universidade..... CD-Rom
- K. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por universidade..... CD-Rom
- L. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por dependência administrativa (Federal, Estadual ou Privada)..... CD-Rom
- M. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por dependência administrativa (pública ou privada)..... CD-Rom
- N. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD: quantidade por área da pós-graduação..... CD-Rom
- O. Quadro síntese das teses nos bancos da CAPES e da BDTD segundo: objetivo/tema de estudo..... CD-Rom
- P. Quadro com a identificação numérica das teses..... CD-Rom
- Q. Modelo de quadro para análise das teses..... CD-Rom
- R. Quadro síntese 1 das categorias de análise extraídas das teses..... CD-Rom
- S. Quadro síntese 2 das categorias de análise extraídas das teses..... CD-Rom
- T. Quadros com a sistematização das categorias de análise investigadas nas quatorze teses..... CD-Rom

## LISTA DE ANEXOS

- A. Esquema Paradigmático..... CD-Rom
- B. Resumos das teses sobre currículo de pedagogia dos bancos da CAPES e da BDTD em ordem cronológica..... CD-Rom
- C. Levantamento bibliográfico sobre currículo realizado em maio de 2010 - organizado por banco de dados consultados..... CD-Rom
- D. Levantamento bibliográfico sobre currículo realizado em maio de 2010 - organizado por ordem alfabética/autor..... CD-Rom
- E. Levantamento bibliográfico sobre currículo realizado em maio de 2010 - organizado por ano de publicação..... CD-Rom
- F. Coordenadores do GT- Currículo da ANPED..... CD-Rom
- G. Pesquisadores e universidades articuladas ao GT- Currículo da ANPED..... CD-Rom
- H. Arquivos completos das teses analisadas..... CD-Rom

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS.....	22
<b>CAPÍTULO 1 - MODO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>27</b>
1.1. MODO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NO MARCO REFERENCIAL DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	27
1.2. O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
<b>1.2.1. A necessidade de desqualificação do trabalhador e o rebaixamento da formação de professores.....</b>	<b>40</b>
<b>1.2.2. O debate acerca da formação do pedagogo no Brasil enquanto síntese de projetos em disputa: as contribuições do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e da ANFOPE.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA CRÍTICA ÀS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>58</b>
2.1. A CRÍTICA À EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE MARX: REALIDADE E POSSIBILIDADES.....	60
<i>2.1.1. Recuperando o critério de criticidade no âmbito das teorias educacionais: as contribuições da obra Escola e Democracia.....</i>	<i>62</i>
2.2. APONTAMENTOS ACERCA DO MÉTODO: AS CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA À ECONOMIA POLÍTICA PARA A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS MODO DE PRODUÇÃO, CONCEPÇÃO DE HOMEM/FORMAÇÃO HUMANA E PROJETO HISTÓRICO.....	64
2.3. ELEMENTOS PARA ANÁLISE DAS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: ESCOLA, TRABALHO EDUCATIVO E CURRÍCULO COMO CATEGORIAS DA PRÁTICA.....	70
<b>2.3.1. Currículo, trabalho educativo e escola: em defesa do trato com o conhecimento objetivo.....</b>	<b>71</b>
<i>2.3.1.1. Currículo.....</i>	<i>71</i>
<i>2.3.1.2. Trabalho educativo.....</i>	<i>75</i>
<i>2.3.1.3. Escola.....</i>	<i>76</i>
2.4. FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: CRÍTICA À FORMAÇÃO BURGUESA.....	80
<b>2.4.1. Processo de hominização: o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, as contribuições de Engels.....</b>	<b>80</b>

<b>2.4.2. Processo de humanização: as contribuições da psicologia soviética, especialmente, de Leontiev.....</b>	<b>83</b>
<i>2.4.2.1. O desenvolvimento do homem relativamente ao desenvolvimento cultural da sociedade, ou a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade.....</i>	<i>86</i>
<b>2.4.3. Crítica à formação unilateral e defesa da formação onilateral enquanto necessidade e possibilidade de uma educação para além do capital.....</b>	<b>91</b>
<b>2.5. DEFINIÇÃO DAS FONTES E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO 3 - CRÍTICA ÀS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>102</b>
<b>3.1. O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DAS ELABORAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA CRÍTICA NECESSÁRIA.....</b>	<b>108</b>
<b>3.1.1. A permanência das cosmovisões idealismo x materialismo e seus desdobramentos no grau de desenvolvimento das elaborações teóricas sobre o currículo de pedagogia.....</b>	<b>109</b>
<i>3.1.1.1. Teses situadas no campo do idealismo e das teorias educacionais não-críticas.....</i>	<i>111</i>
<i>3.1.1.1.1. Crítica às teses situadas no campo das teorias educacionais não-críticas: para a além da negação da universalidade da cultura humana.....</i>	<i>140</i>
<i>3.1.1.1.2. Antítese: para além da negação da universalidade da cultura humana e da objetividade do conhecimento e pela socialização da riqueza material e intelectual de todo o gênero humano.....</i>	<i>152</i>
<i>3.1.1.3. Teses situadas no campo do materialismo e das teorias educacionais críticas.....</i>	<i>154</i>
<i>3.1.1.3.1. Crítica às teses situadas no campo das teorias educacionais críticas: possibilidades para proposições acerca do currículo de pedagogia tendo em vista a apropriação da cultura elaborada.....</i>	<i>159</i>
<i>3.1.1.3.2. A crítica da crítica: contribuição para avanços necessários acerca das proposições críticas.....</i>	<i>162</i>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>CD-Rom<sup>1</sup></b>

---

<sup>1</sup> CD-Rom na última página do trabalho.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo analisou a produção do conhecimento, mais especificamente as teses, sobre o currículo de pedagogia produzidas no Brasil. A intenção foi realizar uma crítica ao conhecimento sistematizado nas teses sobre esta temática disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 1987 a 2010<sup>2</sup>. Entendemos que as avaliações críticas da produção do conhecimento científico se mostram como uma atividade humana fundamental para que possamos identificar limites e apontar possibilidades do conhecimento historicamente acumulado, para a reflexão acerca dos problemas situados no mundo da necessidade. Nosso objetivo de estudo, portanto, foi analisar as relações estabelecidas entre as concepções de homem e projeto histórico e as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola - nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil, tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora.

Esta dissertação relacionou-se com a pesquisa matricial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), que visa responder de forma coletiva a problemáticas significativas a partir de quatro eixos de pesquisa: 1. Produção do Conhecimento; 2. Prática Pedagógica; 3. Formação de Professores e 4. Políticas Públicas. Situando-se nos eixos referentes à Produção do conhecimento e à Formação de professores.

No que diz respeito à delimitação do objeto de estudo, podemos dizer que a formação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP<sup>3</sup> contribuiu para a aproximação com a temática currículo de pedagogia. Durante a graduação questionávamos, principalmente da metade para o fim do curso, quando começávamos a cursar as disciplinas de prática de ensino e estágio, sobre: o que ensinaríamos quando estivéssemos na escola? Se a formação que estávamos tendo nos daria elementos suficientes para entendermos, explicarmos e enfrentarmos a realidade educacional brasileira? E ainda, sobre como a teoria estudada se daria na prática?

Hoje é possível constatar que o currículo de pedagogia cursado, mesmo sendo reconhecido como um dos melhores do Brasil, devido à sua infra-estrutura, seu quadro de professores, por situar-se numa universidade nacionalmente reconhecida, que produz pesquisas de ponta; não é imune aos problemas que acometem a formação de professores

---

<sup>2</sup> Esta delimitação temporal deveu-se ao fato deste ser o período em que os bancos de dados consultados disponibilizam as teses e dissertações até o momento.

<sup>3</sup> Ingressei no curso de pedagogia vespertino no primeiro semestre do ano de 2005 e me formei no segundo semestre de 2008.



como um todo, como é o caso da fragmentação teoria-prática no currículo, a negação da pedagogia marxista, bem como a presença majoritária de teorias idealistas, como, por exemplo, a teoria do professor reflexivo, entre outros. Não é por acaso que frequentemente nas disciplinas de prática de ensino e estágio um sentimento de surpresa, impotência e decepção tomava a turma após estagiarmos nas escolas públicas. Muitas de nós comentávamos não nos sentirmos preparadas para irmos à escola, e lamentávamos tantas disciplinas cursadas sem nos oferecer elementos para explicarmos cientificamente a realidade encontrada a fim de transformá-la. Em suma, concluímos a graduação incapazes de responder a perguntas básicas e fundamentais, a saber: Como o homem se torna homem? Como ele aprende/conhece? Como seu psiquismo se desenvolve? Como ele se relaciona com a sociedade? Qual a função social da escola?

Sabemos que a experiência descrita e os questionamentos levantados não são exclusividade nossa, tampouco, dos estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP; são questões colocadas para a humanidade, e que nós, enquanto professores em formação, nos defrontamos objetivamente, porque elas fazem parte daquilo que caracteriza nossa profissão – o trabalho educativo.

Vários estudos já pautaram os problemas enfrentados nos cursos de pedagogia no Brasil, sabemos que os eles vêm acompanhando esta área desde sua origem. O estudo realizado por Saviani (2008a), por exemplo, demonstra como historicamente veio se dando a constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil e como este processo está relacionado ao problema surgido a partir do século XIX, da necessidade de universalizar a instrução elementar que conduziu à necessidade de formação de professores em grande escala. O autor explica que neste contexto configuraram-se dois grandes modelos de formação de professores: o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, segundo o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que o professor irá lecionar; e o *modelo pedagógico-didático*, que em contraposição ao primeiro, considera que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Estes modelos encontram-se em pólos distintos desde a criação do curso de pedagogia no Brasil, com o Decreto n. 1.190/39. Conforme expõe Saviani (2008a), o curso era definido como um curso de bacharelado com duração de três anos, e o título de licenciado era obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano. Origina-se aí o modelo 3+1.

O movimento de professores em defesa da educação desde a década de 1980 vem pautando a necessidade de superar a cisão entre estes dois modelos formativos. O passo dado

neste sentido foi a consagração dos cursos superiores no Brasil, com uma estrutura que acopla aspectos dos dois modelos de formação. Entretanto, o dilema entre teoria e prática, conteúdo e forma persistem, pois embora se admita que os dois aspectos devam integrar o processo de formação de professores, “[...] não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo.”, conforme observa Saviani (2008a, p. 156).

Esta fragmentação na formação nos cursos de pedagogia vem sendo questionada desde os anos 1980 pelo movimento nacional pela formação dos professores, que desembocou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Os estudos de Helena de Freitas (1993; 2002); Brzezinski (1996); Silva (2003); Sánchez Gamboa (2009, mimeo), entre outros também tratam desta questão, demonstrando que a cisão entre formação teórica e formação prática possui explicações na divisão social do trabalho que marca a formação unilateral dos homens, por isso não será superada da noite para o dia. Por outro lado, reconhecemos a possibilidade e a necessidade de superação deste modo de produzir, tendo em vista a formação omnilateral<sup>4</sup>. Abordaremos mais minuciosamente este assunto no Capítulo 2, o que é necessário frisarmos neste momento, é que a discussão da formação e do currículo de pedagogia não pode estar desvinculada deste debate de fundo sobre a formação humana.

O problema do sistema educacional brasileiro não se limita à problemática da formação do pedagogo, mas esta contém em si as determinações mais gerais do modo atual de organização da produção da existência humana – o capitalismo, que vem desqualificando os trabalhadores em diversos aspectos, dentre estes, por meio da negação do acesso ao conhecimento, a uma educação pública de qualidade.

Ao buscarmos entender e explicar o período em que vivemos, verificamos que se trata de um período de profundas transformações, um período de transição<sup>5</sup>, resultante da crise estrutural do modo de produção e reprodução da vida. Esta crise estrutural tem profundos rebatimentos em todos os âmbitos da vida. Neste estudo nos detivemos ao âmbito educacional, mais especificamente, às teses sobre o currículo de pedagogia, buscando demonstrar como esta produção teórica relaciona-se a projetos em disputa e como se vincula às necessidades concretas de formação do trabalhador (pedagogo) a partir das exigências do modo de produção.

---

<sup>4</sup> Baseando-se em Marx, Manacorda (2007, p. 87) define a omnilateralidade como sendo um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades e da capacidade da sua satisfação; é considerada objetivamente como o fim da educação.

<sup>5</sup> Com relação a isto ver Trotsky (2008) - *O Programa de transição*, na obra o autor defende a tese de que as condições históricas para o socialismo não só estão maduras como já chegam a apodrecer, e que a crise social era característica da situação pré-revolucionária que vivemos.

Considerando que o campo de trabalho do pedagogo está, majoritariamente, ligado à formação básica da classe trabalhadora, é necessário refletirmos sobre a formação do pedagogo, pois seu trabalho relaciona-se à possibilidade de elevação do padrão cultural dos trabalhadores, através do acesso ao saber elaborado. O que é fundamental para auxiliá-la a compreender e explicar como se estrutura a realidade em que vivemos, tendo maiores instrumentos para poder transformá-la. Dizemos maiores instrumentos, pois sabemos que a situação de vida da classe trabalhadora, imposta por sua condição de classe, é o que, em última instância determinará sua ação-revolucionária. No entanto, vale frisar que se a educação por si só não transforma a sociedade, sem ela esta transposição também não é possível, conforme sintetiza Mészáros (2008).

Ao nos referirmos à educação, destacamos a situação da educação da classe trabalhadora, porque é a classe que garante a produção das condições materiais para a manutenção da existência de todos os homens, dada sua posição no processo de produção da existência. Partimos do entendimento do homem como ser social que para se tornar humano precisa apropriar-se daquilo que é socialmente construído no seio da *cultura* criada pela humanidade. Neste sentido, entendemos que a educação surge com o surgimento do homem, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que a sucederam acumularam ao longo da história da humanidade, Saviani (2008b). Por isso, o papel vital da educação trata-se da garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser *ser humano*, da cultura humana (LEONTIEV, 1977).

Sendo a educação uma condição fundamental para a reprodução social, consideremos sua expressão no real. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais de 2009, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), 9,7% da população brasileira de 15 anos ou mais é analfabeta e 20,3% analfabeta funcional. O estudo revela que em dez anos (de 1999 a 2009) a taxa de analfabetismo diminuiu apenas 3,6%. Vale salientar, que estes índices aumentam quanto menor o rendimento familiar mensal da pessoa, e diminuem quanto maior for esta renda. A título de exemplificação, na população que recebe até meio salário mínimo a taxa de analfabetismo é de 16,4%, enquanto nas famílias com mais de dois salários este índice cai para 1,4%. No que diz respeito às regiões do país, no norte e no nordeste este índice é de 10,6 e 18,7% respectivamente, enquanto no sul e no sudeste ele cai para 5,5 e 5,7%. Algo similar ocorre com o analfabetismo funcional, 31% dos analfabetos funcionais pertencem a

famílias com renda mensal familiar *per capita*<sup>6</sup> de até meio salário mínimo, este índice cai para 5,3% quando a renda familiar é superior a 2 salários. Quanto às regiões do país, o norte e o nordeste concentram 53,9% dos analfabetos funcionais, com 23,1 e 30,8% respectivamente; enquanto no sul e no sudeste as taxas são de 15,5 e 15,2%.

Com relação aos anos de escolaridade, a pesquisa aponta que embora o acesso à escola tenha aumentado nestes dez anos, especialmente em relação à educação infantil, que passou de 23,3% em 1999 para 38,1% em 2009, o número médio de anos de estudo concluídos dos 10 aos 14 anos aumentou pouquíssimo nesta década. As estatísticas de 2009 demonstram que os brasileiros de 15 anos ainda não alcançam 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguem completar nem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) obrigatório, quando o esperado são 11 anos de estudo. Na região sudeste essa média atingiu 8,2 anos, enquanto na região nordeste, apenas 6,7. Entre os 18 e 24 anos apenas 37,9% dos nossos jovens completaram 11 anos de estudo. Também neste caso a desigualdade de classe é revelada, haja vista a taxa de escolarização líquida analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, que demonstra que no primeiro quinto (os 20% mais pobres), apenas 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, enquanto no quinto (os 20% mais ricos) esse índice chegava a 78%. A denominada desigualdade “regional” é ainda pior, no sudeste a proporção era de 44%, enquanto no nordeste de 31,8%.<sup>7</sup>

No que diz respeito ao desempenho escolar do Brasil em relação aos demais países, segundo Yamamoto (2011), os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2009) - demonstram que entre os 64 países participantes do programa o Brasil ficou na 57ª posição em matemática e na 53ª posição em leitura e em ciências. De acordo com o documento de apresentação dos resultados, a média geral das três áreas de conhecimento avaliadas o Brasil ocupa a 55ª posição, ficando atrás do Chile, Uruguai e México. (BRASIL, 2011).

Estes dados evidenciam que além do elevado número de crianças e jovens fora da escola, há outro problema grave: um alto número de crianças que frequentam a escola, porém saem dela sem dominar conhecimentos elementares esperados. Que dirá realizar sínteses, generalizações, abstrações, elaborações, ou seja, desenvolver suas funções psicológicas

---

<sup>6</sup> De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a renda mensal familiar *per capita* é a soma total da renda bruta no mês de todos aqueles que compõem a família, dividida pelo número de seus integrantes.

<sup>7</sup> Utilizamos regional entre aspas, pois sabemos que a explicação da desigualdade entre sudeste e nordeste é fruto de uma desigualdade econômica. Não por acaso neste período histórico, o nordeste concentra o maior bolsão de miséria da América Latina, quando em outros períodos históricos concentrou a produção da riqueza no país, como entre o século XVI e meados do século XVII, no período conhecido como o Ciclo da cana-de-açúcar. Para aprofundamento desta questão ver os livros: *As veias abertas da América Latina* e *Geografia da fome*.

superiores<sup>8</sup>. Considerando-se que o domínio destes conhecimentos é o que abre as portas aos conhecimentos mais complexos, a classe trabalhadora fica expropriada de saberes essenciais à manutenção da vida da humanidade, visto que a produção da vida hoje envolve eletrônica, microeletrônica, robótica, genética, etc. As teorias, as técnicas, as ferramentas que usamos hoje – na esfera mais avançada – são produtos destas capacidades (sintetizar, generalizar, abstrair, criar) que precisam ser ensinadas/desenvolvidas na escola.

Os dados apresentados revelam ainda, que a renda familiar, diretamente ligada à posição de classe, influi - para não dizer determina – o acesso à educação. Isso pode ser visto tanto nos índices referentes ao analfabetismo, como aos anos de escolaridade revelados pela última síntese do IBGE (2010). Estes índices aumentam ou diminuem segundo a renda per capita familiar possuída, bem como dependendo da região do país observada. Neste sentido, os dados corroboram com nosso posicionamento com relação à afirmação da existência de uma educação para a classe trabalhadora e uma educação para a burguesia. Ou seja, a existência de projetos de formação em disputa por divergentes projetos históricos.

Deste modo, embora tenhamos clareza de que a responsabilidade pela catástrofe educacional que se coloca no país não diz respeito, exclusivamente, à formação do pedagogo, é necessário refletir sobre como os professores estão sendo preparados para enfrentarem, do ponto de vista pedagógico, teórico-metodológico e político, as necessidades educacionais da nossa época. É preciso explicar porque a formação que vem sendo dada aos professores é insuficiente, precária e desqualifica já no processo de qualificação, conforme demonstraram os estudos de (TAFFAREL, 1993) e (SANTOS JÚNIOR, 2005). Apesar de não ser o único determinante, indicamos que uma consistente formação do professor é condição da formação de qualidade da classe trabalhadora. Isto passa, necessariamente, pelo domínio do saber científico e das técnicas para garantir sua aprendizagem.

No sentido de contribuir para o avanço dos estudos que se preocupam com estas questões é que esta dissertação coloca-se. Afinal, se por um lado é possível identificarmos um avanço quantitativo no número de professores com formação superior no país, por outro, precisamos questionar que formação é esta, sob que base ela está assentada e quais são as posições defendidas no âmbito da produção acadêmica com relação ao que elas vêm considerando como formação humana. Esta indagação colocou-se no sentido de avançarmos

---

<sup>8</sup> O efetivo desenvolvimento humano se caracteriza como desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entenda-se desenvolvimento como evolução por revolução em que ocorrem contradições internas entre aspectos naturais e sociais e as funções psicológicas elementares são superadas por funções psicológicas superiores. O psiquismo é assim, a contradição entre formas primitivas e formas culturais de comportamento. (MARTINS, 2009.)

na elaboração de uma crítica a esta produção, tendo em vista as necessidades educacionais do nosso país e as possibilidades que esta produção aponta para discutirmos o currículo de pedagogia, em específico, e o currículo de formação de professores em geral.

Julgamos necessário analisar a produção do conhecimento, mais especificamente, as teses sobre o currículo do curso de pedagogia, pois 90% da produção do conhecimento está concentrada na pós-graduação no Brasil, e os programas de pós-graduação são espaços privilegiados de elaboração e desenvolvimento do conhecimento científico. Além disso, espera-se que a pós-graduação caracterize-se por estudos de maior fôlego e elaboração teórica, ou seja, sistematizações e teorizações aprofundadas e rigorosas acerca de determinados temas. Também, a pós-graduação está ligada à formação direta de novos quadros de pesquisadores, assim como à formação inicial de professores que irão atuar na educação básica, influenciando diretamente sobre esta.

Neste sentido, apresentamos a seguir como se estruturou nossa pesquisa, destacando seus principais elementos: problema; hipóteses; objetivo; fontes e procedimentos de investigação.

## **PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS**

Uma sistematização das necessidades colocadas no debate sobre a formação de professores de educação física foi realizada por Santos Júnior (2005). O seu estudo apresenta a persistência e o agravamento das problemáticas no processo de formação de professores que corroboram com a situação verificada na formação de professores em geral. O autor aponta a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista. Demonstra ainda, que um dos elementos chave na compreensão do porque as reformas curriculares ocorridas nos últimos anos não terem alterado o processo de formação de professores, está na não alteração dos parâmetros teórico-metodológicos dos cursos<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> “Os parâmetros teórico-metodológicos dizem respeito a um conjunto de elementos que, articulados, ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência.” (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, COLA VOLPE, 2009, p. 38).

Qual deve ser então o critério para a construção de um currículo para a formação do pedagogo que vise enfrentar a lógica de formação necessária para a manutenção da ordem do capital? Esta é uma pergunta que só pode ser respondida quando compreendemos que a contradição social expressa na relação capital-trabalho se desdobra, também, pela via da formação do professor, na negação do acesso à classe trabalhadora ao conhecimento historicamente produzido, uma vez que, a desqualificação do trabalhador é uma das garantias da dependência e do aprisionamento à ordem estabelecida.

Além disto, no período histórico de crise estrutural do capital em que vivemos, Mészáros (2009), no qual há um acirramento da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, o capital necessita, contraditoriamente, destruir as forças produtivas para se manter. E hoje, conforme o conhecimento passou a ser utilizado como uma das principais forças produtivas<sup>10</sup>, contraditoriamente à necessidade de desenvolvimento e avanço do capital, este necessita destruir também o conhecimento historicamente produzido. Um exemplo desta destruição pode ser visto nas elaborações pós-modernas que atacam a racionalidade, as metanarrativas, a história, o conhecimento científico.

A destruição das forças produtivas perpassa também pela formação de professores, via esvaziamento e desqualificação da formação já no processo de formação, conforme demonstram Taffarel (1993) e Santos Júnior (2005). Isso também ocorre no nível da educação básica, à medida que se relega os trabalhadores à ignorância, negando-os o desenvolvimento de níveis mais elementares de raciocínio, os relegam à sua própria sorte. No âmbito curricular isto pode ser observado nas elaborações hegemônicas que defendem currículos multiculturalmente orientados, centrados no sujeito e na cultura popular, secundarizando-se a socialização do conhecimento científico clássico e da cultura elaborada.

Em oposição a estas proposições pós-modernas, nos baseamos em Duarte (2006) e apontamos que a construção de um currículo de formação de pedagogos, e dos professores em geral, deve considerar o desenvolvimento ontológico do ser, bem como a existência de um processo histórico de elaboração da cultura humana, entendendo cultura humana como riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Processo histórico este, conforme explicou Marx e Engels (2007), marcado pela luta de classes, pela disputa pela posse e controle dos meios, das técnicas, dos saberes que permitem realizar a elaboração das condições da produção da existência, que também envolve as ciências e as artes. Cabendo, portanto, às instituições de ensino a garantia da socialização da riqueza intelectual produzida pela humanidade.

---

<sup>10</sup> Sobre isto consultar o estudo de doutorado de Adriana Almeida Sales de Melo concluído em 2003, publicado no livro *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*.

Diversas questões podem ser levantadas diante das condições concretas e das necessidades colocadas, a saber: ao tratarem do currículo de formação do pedagogo, as investigações produzidas conseguem apreender as determinações de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural? Estas produções explicam como o homem se constitui; como se desenvolve e se relaciona com a sociedade? Como a teoria está explicando e respondendo à desqualificação e rebaixamento da educação e dos processos formativos, principalmente, no que diz respeito ao currículo de formação dos pedagogos?

Considerando que, conforme Frigotto (1998), a pesquisa se constitui enquanto força material à medida que consegue apreender as determinações de longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural, buscamos responder ao seguinte **problema**: Como estão estabelecidas as relações entre as concepções de homem e projeto histórico e as categorias escola, trabalho educativo e currículo nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil (1987-2010) tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora?

Levantamos as seguintes **hipóteses**: 1) É possível, que as concepções de homem/formação humana presentes nas mesmas não apontem a necessidade de articulação de um projeto educacional (concepção de formação humana) com um projeto de mudança radical das relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista (projeto histórico), necessidade imperiosa dos dias atuais. Isso nos auxilia, caso se comprovem as hipóteses, a explicar a “aparente inércia” no campo educacional expressa no conjunto de medidas tomadas ao longo do tempo para resolver os grandes problemas educacionais sem obter êxito; 2) Possivelmente, estas teses não pautam o currículo de formação do pedagogo a partir da necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora, levando em consideração a situação concreta de desqualificação e rebaixamento da educação no país, ou seja, a partir da prática da qual a pedagogia se origina e a qual ela se destina. Assim, aborda-se o trabalho educativo, a escola e o currículo, restringindo-se ao plano das idéias, não considerando as problemáticas do campo de trabalho do pedagogo, ou seja, a escola concreta;

Sendo assim, o **objetivo geral** deste estudo foi analisar as relações estabelecidas entre as concepções de homem, projeto histórico e as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola - nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil, tendo em vista a



necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora.

Coerentemente com o objetivo geral da nossa pesquisa, os objetivos específicos foram: 1) identificar as principais concepções de - formação humana; projeto histórico; escola; trabalho educativo e currículo - abordadas nas teses, de forma a elaborar sínteses sobre as proposições defendidas na comunidade científica; 2) analisar criticamente as proposições da comunidade científica em relação às necessidades concretas da educação brasileira, inferindo possibilidades para a formação dos pedagogos.

Em última instância, almejamos ampliar a compreensão da realidade para indicar um possível caminho de transformação, o que inclui a crítica às proposições teóricas burguesas (reacionárias, pós-modernas, idealistas) que vem embasando os currículos de formação de pedagogia, a fim de contribuir com as elaborações que vem pautando a necessidade de proposição de uma formação densa nos cursos de pedagogia, comprometida com a educação da classe trabalhadora; uma educação para além do capital.

Para proceder a análise das teses optamos pelo método materialista histórico dialético, pois este se constitui num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que esta nos coloca, visto que, neste método os aspectos políticos, ideológicos e teóricos não se separam. A crítica, tomada a partir das contribuições de Marx, dirigiu-se às teses que tratam do currículo de pedagogia, frente ao rebaixamento e desqualificação da educação, do papel da escola e do trabalho educativo no nosso país. Foram adotados os seguintes procedimentos para a realização desta pesquisa: 1) identificação das fontes; 2) seleção da amostra; 3) reunião das fontes selecionadas; 4) elaboração de um instrumento de análise de acordo com as categorias delimitadas; 5) leitura sistemática da amostra e sínteses acerca das características da produção analisada; 6) elaboração da crítica a partir das necessidades que recaem sobre a problemática estudada.

Dito isto, optamos por organizar a presente dissertação da seguinte maneira: no Capítulo I, expusemos, a partir da situação atual do modo de produção da existência, quais são as determinações mais gerais do modo de produção da formação de professores no Brasil, estabelecendo relações entre a crise estrutural do capital, a formação de professores e o debate acerca do currículo de pedagogia. No Capítulo II, explicitamos os parâmetros teórico-metodológicos nos quais este estudo baseou-se, bem como nossas categorias de análise relacionadas ao modo de produção da existência, a saber: *concepção de homem/formação humana, projeto histórico*, e sua expressão no real através das categorias da prática *trabalho educativo, currículo e escola*. Além disso, expusemos as fontes, os instrumentos e os

procedimentos investigativos. No Capítulo III apresentamos as sínteses e a caracterização realizadas acerca da produção, bem como a crítica a elas tendo em vista as categorias delimitadas. Nas conclusões explicitamos as sínteses elaboradas a partir da crítica realizada em confronto com as hipóteses levantadas.

## **CAPÍTULO 1 - MODO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo discutimos os nexos e relações entre o modo de produção da existência no marco da crise estrutural do capital, a educação e o debate acerca da formação de professores, em especial do pedagogo, procurando explicitar as mediações e os interesses em confronto que servem de motor para o desenvolvimento das idéias.

Inicialmente realizamos uma breve exposição sobre a crise estrutural do capital, os principais sistemas que nortearam a organização dos processos de trabalho ao longo do século 20 e suas exigências de formação do trabalhador. Em seguida, expomos como a educação expressa, de forma particular, a contradição capital-trabalho, cumprindo papel fundamental na garantia da formação do trabalhador necessário à manutenção da ordem capitalista; bem como, contendo proposições e práticas de formação que representam possibilidades de enfrentamento a ordem estabelecida. Finalmente, tratamos da relação entre a necessidade de desqualificação do trabalhador e o rebaixamento da formação de professores, concluindo com o debate acerca do currículo de formação em pedagogia no Brasil enquanto síntese de projetos em disputa.

### **1.1. MODO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NO MARCO REFERENCIAL DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Em meados do século XIX, Engels (2002) salientou que o socialismo moderno é o reflexo no pensamento da contradição real entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Afirmou, também, que as crises são inerentes ao modo de produção capitalista, visto que:

[...] desde 1825, ano em que estalou a primeira crise geral, não se passam dez anos seguidos sem que todo o mundo industrial e comercial, a distribuição e a troca de todos os povos civilizados e de seu séquito de países mais ou menos bárbaros, saia dos eixos. O comércio é paralisado, os mercados são saturados de mercadorias, os produtos apodrecem nos armazéns abarrotados, sem encontrar saída; o dinheiro torna-se invisível; o crédito desaparece; as fábricas param; as massas operárias carecem de meios de subsistência precisamente por tê-los produzido em excesso, as bancarrotas e falências se sucedem. [...] Cinco vezes repete-se a mesma história desde 1825, e presentemente (1877) estamos vivendo-a pela sexta vez. [...] Nas crises estala em explosões violentas a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista. (ENGELS, 2002, p. 26)

Ao buscarmos explicar o período histórico vivido, século XXI, verificamos que se trata de um período de transição<sup>11</sup> com profundas transformações, resultante não mais de crises cíclicas, mas sim de uma crise estrutural do capital. Conforme Mészáros (2009), esta crise é estrutural, pois não é passível de ser contornada, tratando-se de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente.

Fruto do acirramento da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, entre a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, a crise coloca em risco a existência da humanidade. Haja vista, que para manter suas taxas de lucro e manter-se, o capital contraditoriamente necessita destruir as forças produtivas, o que gera a corrosão e a precarização trabalho, bem como o desemprego estrutural<sup>12</sup>. Neste sentido, o capital gera problemas que ele mesmo é incapaz de resolver.<sup>13</sup>

Sobre a permanente luta do capital para manter-se frente as suas próprias contradições, Hobsbawm (1995), ao tratar do que denomina como a *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*, recupera marcos históricos para explicar a contradição do século XX. O primeiro de avanço do capitalismo denominado de *Era da Catástrofe*, de 1914 até depois da 2ª Guerra Mundial, em que houve um extraordinário crescimento econômico e

<sup>11</sup> Com relação a isto ver Trotsky (2008) - *O Programa de transição*, na obra o autor defende a tese de que as condições históricas para o socialismo não só estão maduras como já chegam a apodrecer, e que a crise social era característica da situação pré-revolucionária que vivemos.

<sup>12</sup> Segundo a OIT o desemprego entre os jovens no mundo chegou a 13% em 2009, 81 milhões de pessoas economicamente ativas estão desempregadas. Na união européia e nos países desenvolvidos são 17% de desempregados. Nos Estados Unidos 10,2% de desempregados. Na América Latina e Caribe há um crescimento do desemprego e o aumento do emprego informal precarizado (longas jornadas, contratos temporários ou informais, salários baixos, poucos benefícios sociais, quando estes existem, capacitação mínima). Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/economia/2010/08/12/oit-diz-que-desemprego-entre-os-jovens-no-mundo-chegou-a-81-milhoes-em-2009.jhtm>

<sup>13</sup> O grande número de conflitos armados no mundo expressa o grau em que se encontra a crise de proporções planetárias. Em 2010, um total de 363 conflitos foi observado. (HEIDELBERG INSTITUTE FOR..., 2010, p.01, tradução nossa). Neste mesmo período acompanhamos as mobilizações no Oriente Médio, a exemplo do Egito, da Tunísia, da Líbia, cujos povos se rebelam contra décadas de ditadura e exploração. Em 2011 acompanhamos o ápice da crise mundial, que não tem origem neste ano, apenas se expressou com mais força este ano através da falência de alguns países da zona do Euro (Grécia, Espanha, Itália). Para tentar salvar-se da crise aplicam-se as medidas de austeridade exigidas pela União Européia e pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), cortando os direitos dos trabalhadores e fazendo-os pagar pela crise que não se dá sem protestos e contestações. Ao abrirmos a página da Folha de São Paulo, e em um único dia encontramos um número enorme de notícias referente à crise e aos confrontos que estão sendo travados no mundo, a saber: a) Comissão Européia cobra austeridade do novo governo espanhol (disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1008024-comissao-europeia-cobra-austeridade-do-novo-governo-espanhol.shtml>. Publicado e acessado em 17/11/2011); b) Europa cogita empréstimo do BCE ao FMI para resgate de países (disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1008058-europa-cogita-emprestimo-do-bce-ao-fmi-para-resgate-de-paises.shtml>. Publicado e acessado em 17/11/2011); c) Protestos na Grécia terminam em confronto com a polícia (disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1008006-protestos-na-grecia-terminam-em-confronto-com-a-policia.shtml>. Publicado e acessado em 17/11/2011); d) "Ocupe Wall Street" faz marcha em NY - manifestantes são presos nos EUA (disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1007997-ocupe-wall-street-faz-marcha-em-ny-manifestantes-sao-presos.shtml>. Publicado e acessado em 17/11/2011); e) Estudantes e professores voltam às ruas em protesto no Chile (<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1008018-estudantes-e-professores-voltam-as-ruas-em-protesto-no-chile.shtml>. Publicado e acessado em 17/11/2011)

transformação social, sendo anos que mudaram de maneira profunda a sociedade humana em um curto período histórico, cerca de 20/30 anos. O segundo, marcado pelo declínio com a *crise geral do capitalismo* simbolizada pela Quebra da Bolsa de Nova York em 1929. E o terceiro, o período denominado da *Era de Ouro*, de 1947 a 1973, caracterizado por mudanças profundas e irreversíveis no âmbito econômico, social e cultural. Segundo o historiador, este foi período de maior, mais rápida e mais fundamental transformação da história, onde se criou uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal. O quarto marco histórico, denominado de *O Desmoronamento*, caracterizou-se por uma nova era de decomposição, incerteza e crise. Na década de 1980 e início da década de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais acirrada entre mendigos sem teto e o luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. (HOBSBAWM, 1995)

Entre a Era de Ouro e o Desmoronamento, vivemos o período da Guerra Fria, final da Segunda Guerra Mundial (1945) até a extinção da União Soviética (1991), período em que o mundo dividiu-se entre o bloco socialista e o bloco capitalista, travando a disputa entre estes projetos. A Queda do Muro de Berlim em 1989 e a extinção da União Soviética tem rebatimentos drásticos nos encontros e nas mobilizações sociais que se travavam neste período, culminando num sentimento de descrença e impotência que vivenciamos até hoje.

Segundo Hobsbawm (1995), o século XX termina paradoxalmente com lamúria e explosão. Lamúria por conta das crises econômica, política, social e moral decorrente da crise capitalista. Explosão, devido aos enormes triunfos de um progresso material apoiado na ciência e na tecnologia. Sendo por ele caracterizado como Era dos Extremos, pois nunca antes na história da humanidade tantos homens haviam sido abandonados à morte por decisão humana, assim como também, nunca antes fomos capazes de produzir tanta riqueza. Nas palavras do autor:

Durante algumas décadas, em meados do século, chegou a parecer que se haviam descoberto maneiras de distribuir pelo menos parte dessa enorme riqueza com um certo grau de justiça entre os trabalhadores dos países mais ricos, mas no fim do século a desigualdade voltava a prevalecer e também entrava maciçamente nos ex-países “socialistas”, onde antes imperava uma certa igualdade de pobreza. A humanidade era muito mais culta que em 1914. Na verdade, talvez pela primeira vez na história a maioria dos seres humanos podia ser descrita como alfabetizada, pelo menos nas estatísticas oficiais, embora o significado dessa conquista estivesse muito menos claro no final do século do que teria estado em 1914, em vista do fosso enorme – talvez crescente – entre o mínimo de competência oficialmente aceito como alfabetização, muitas vezes descrito como “analfabetismo funcional”, e o

domínio da leitura e da escrita ainda esperado nas camadas de elite. O mundo estava repleto de uma tecnologia revolucionária em avanço constante, baseada em triunfo da ciência natural previsíveis em 1914, mas que na época mal haviam começado e cuja consequência política mais impressionante talvez fosse a revolução nos transportes e nas comunicações, que praticamente anulou o tempo e a distância. (HOBSBAWM, 1995, p. 22)

O excerto elucida a contradição entre produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, fruto da propriedade privada dos meios de produção. Isso faz com que num período em que a humanidade produziu/produz avanços enormes do ponto de vista tecnológico, científico, artístico, intelectual, alcançando uma possibilidade de desenvolvimento nunca antes vista na história da humanidade, nega a maior parte dos homens o acesso ao que acumulou historicamente. Deste modo, do ponto de vista das relações sociais, nos encontramos no que Marx (1983) denominou como sendo a pré-história das relações humanas, pois continuamos vivendo da exploração do homem pelo homem, quando temos as condições objetivas para superá-la. Assim, ao em vez do trabalhador moderno elevar sua posição com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de existência de sua própria classe, cai no pauperismo que cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza.

Conforme aponta Braverman (1981), a marcha da transformação com base na ciência e na tecnologia é implacável, portanto:

[...] a transformação do processo de trabalho, desde sua base na tradição até sua base na ciência, é não só inevitável como necessária para o progresso da humanidade e para a emancipação dela quanto à fome e outras necessidades [... sendo] o modo de ver marxista, que é hostil não à ciência e à tecnologia como tais, mas apenas ao modo pelo qual são utilizadas como armas de domínio na criação, perpetuação e aprofundamento de um fosso entre as classes na sociedade. (ibid, p.17)

Diante disso, ao indagarmos sobre os principais sistemas que nortearam a organização dos processos de trabalho ao longo do século XX, verificaremos que estes foram sofrendo alterações com base na necessidade de expansão e manutenção das taxas de lucro pelo capital, acompanhada pela evolução das técnicas de organização do trabalho.

Ao tratar das origens do termo *organização do trabalho*, Pinto (2007) explica que, embora estudos abordem esta questão desde antes da Antiguidade clássica, o sentido estritamente técnico de organizar o trabalho foi incorporado pelo modo de produção capitalista e submetido aos seus interesses de classe, após as primeiras revoluções industriais, a partir do século XVIII.

O autor afirma que até passar da manufatura à indústria, a evolução das técnicas de produção, “[...] em sua grande maioria extraída do conhecimento dos trabalhadores, combinada com o desenvolvimento científico aplicado aos processos produtivos, possibilitou um avanço da mecanização das atividades de trabalho”. (PINTO, 2007, p. 24).

Nesse contexto, a organização do trabalho consolidou-se como uma área do conhecimento passível de ser acumulada, sistematizada, experimentada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho. (ibid, p. 25)

A partir daí começa a desenvolver-se o processo de expropriação do conhecimento elaborado pelo trabalhador na produção (artesãos) pela burguesia detentora dos meios de produção. A seguir buscamos dar pistas de como este processo vai sendo burilado e esta expropriação agudizada no decorrer do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para tanto, traçamos na sequência um breve panorama da organização do trabalho e da produção no século XX.<sup>14</sup>

O sistema taylorista surgiu num contexto de crescimento econômico, e de expansão do mercado de consumo, sendo caracterizado sinteticamente: pela divisão técnica e minuciosa do trabalho humano na produção industrial; pela administração científica deste processo; pela especialização extrema das funções de trabalho, e pelo controle e estudo do tempo visando produtividade e qualidade para extração de mais-valia. (ibid, p. 29-38)

Braverman (1981) explica que este movimento de gerência científica iniciado por Taylor no final do século XIX, objetivou aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em acelerada expansão.

Oleiro, curtidor, ferreiro, tecelão, carpinteiro, padeiro, moleiro, vidreiro, sapateiro e outros, cada qual representando um ramo da divisão social do trabalho, era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho daquele ramo. O trabalhador combinava, no corpo e na mente, os conceitos e habilidades físicas da especialidade: técnica, compreendida deste modo, é, como não raro se observou, a predecessora e genitora da ciência. (BRAVERMAN, 1981, p. 100)

A partir do estabelecimento do controle sobre todo o processo de trabalho nas mãos da gerência, incluindo aí todas as informações básicas referentes a este processo, os trabalhadores passaram a não precisar mais pensar sobre as escolhas que deveriam fazer durante a produção. Cabia-lhes agora, apenas, seguir as instruções que vinham prontas da gerência. Deste modo, os

---

<sup>14</sup> Salientamos que as alterações apontadas neste breve panorama são transformações históricas, portanto, processuais, dinâmicas e não estáticas ou estanques. Sua abordagem retilínea no texto decorre da necessidade de sermos breves e didáticos.

princípios da gerência científica são: 1º) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2º) eliminação de todo possível trabalho cerebral da oficina e centralização deste no departamento de planejamento<sup>15</sup>, e 3º) utilização do monopólio do conhecimento nas mãos da gerência para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. (ibid, 1981).

O Sistema de Ford (Fordista) por sua vez, caracterizado pela produção em massa de produtos padronizados, também se baseou na divisão técnica e minuciosa do trabalho, contudo, introduziu a linha de produção em série e colocação do objeto de trabalho num mecanismo automático que percorria todas as fases produtivas sucessivamente. A divisão de tarefas e o grau de complexidade das mesmas foram simplificados ao máximo e distribuídas entre os trabalhadores. Incorporou e desenvolveu o sistema taylorista através dos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas. Visou à redução de custos na produção e o aumento do consumo.

[...] no sistema fordista é a velocidade automática da linha de série (do objeto de trabalho, portanto) que impõe ao trabalhador (o sujeito do trabalho) a sua condição de disposição para o labor, estabelecendo, dentro de limites cada vez mais estreitos de tempo, a ‘melhor maneira’ de trabalhar. (PINTO, 2007, p. 45)

Em síntese, a idéia fundamental do sistema taylorista/fordista foi

[...] elevar a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se efetivamente um ‘apêndice da máquina’ [...] repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto. (ibid, p. 45)

A intervenção criativa dos trabalhadores nesse processo é praticamente nula, tal como sua possibilidade de conceber o processo produtivo como um todo, pois cada qual fixado num mesmo ponto da produção o tempo inteiro, de modo que se possibilite à linha de montagem trazer automaticamente e numa cadência exata à sua frente, o objeto de seu trabalho, estando cada trabalhador equipado em seu posto com todas as ferramentas e instrumentos necessários ao alcance da mão.

O nível de simplificação impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho e isto, vale dizer, é uma finalidade do sistema. As qualidades individuais de cada trabalhador, suas competências profissionais e

---

<sup>15</sup> Este princípio separa o momento da concepção, do momento da execução no processo de trabalho, fragmentando trabalho mental e trabalho manual. Se, justamente, a combinação da execução com a projeção da coisa a ser feita é o que torna o trabalho humano superior ao dos demais animais, esta segregação significa a desumanização do processo de trabalho. O objetivo disto era baratear o trabalho e aumentar a produção.



educacionais, suas habilidades pessoais, toda sua experiência, sua criatividade etc., sua própria ‘iniciativa’, como diria Taylor, são praticamente dispensáveis no sistema taylorista/fordista – salvo a capacidade de abstrair-se de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida.” (ibid, p. 46)

Não por acaso, sempre esteve associado a estes sistemas um baixo nível de qualificação educacional e profissional dos trabalhadores. Tudo isso “[...] permitiu um ganho de produtividade até então inimaginável, revertido na diminuição de custos, o que possibilitou um aumento da taxa de mais-valia mantida sobre os trabalhadores e, portanto, dos lucros empresariais”. (ibid, p. 47-48)

A transição do fordismo para a acumulação flexível adveio da crise do fordismo que havia esgotado as opções para lidar com a superacumulação, (HARVEY,1992).<sup>16</sup> Pautado no regime de encomenda-produção-entrega, mais conhecido como *just-in-time*, este processo caracteriza-se: pela desvalorização da força de trabalho (cortes de emprego e dos custos do trabalho) como resposta instintiva do capitalismo à queda dos lucros; pela extensão da jornada de trabalho; pela necessidade de mobilização das forças de trabalho intelectual (capazes de compreender, implementar e administrar as flexíveis inovações tecnológicas) para aumentar a acumulação; pelo ecletismo das práticas de trabalho e das filosofias pós-modernas; e, pela constituição de uma nova aristocracia do trabalho (composta por trabalhadores que possuem habilidades técnicas, empreendedoras, gerenciais), bem como uma subclasse mal remunerada, de baixa formação e sem poder.

De acordo com Pinto (2007), este novo regime de acumulação de capital visa a flexibilização dos mercados e das relações de trabalho, bem como das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado. A flexibilização estatal provoca transformações, mais diretamente de âmbito político, a saber: políticas neoliberais, oposição ao Estado de bem-estar social; precarização dos serviços públicos; flexibilização de direitos; aumento da informalidade; desemprego estrutural; tercerização; subcontratos; precarização do trabalho; controle financeiro internacional; desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho; fragmentação na composição da classe trabalhadora (entre os trabalhadores mais escolarizados com certa garantia de emprego com pouca rotatividade, e os trabalhadores temporários, subcontratados, vinculados à economia informal); enfraquecimento sindicatos.

Contudo, as formas de controle empregadas pelo empresariado levam ao desenvolvimento da resistência pelos trabalhadores. É neste contexto, que a proposta toyotista

---

<sup>16</sup> No Brasil, a implantação do neoliberalismo ocorreu com mais intensidade por volta da década de 1990, mas este veio sendo engendrado na América Latina desde os anos 1960 com os processos de ditadura militar.

superou todas as tentativas anteriores de reorganização da produção, valendo-se do conflito entre classe trabalhadora e empresariado para, “[...] através da manipulação da subjetividade dos trabalhadores, extrair-lhes o acúmulo de conhecimentos tácitos que adquirem, a favor da acumulação capitalista.” (PINTO, 2007, p. 72).

O referido autor explica que neste momento, fazia-se necessário um aumento da produtividade (nos limites de uma produção que não se baseasse na grande escala), bem como, avanço na capacidade de produzir pequenas quantidades de diversos modelos de produtos. A introdução da ‘autonomação’ (automação combinada com autonomia), permitia que um só operário conduzisse várias máquinas dentro do processo produtivo. A necessidade de aumentar a capacidade produtiva sem aumentar o número de trabalhadores fez com que se concentrassem diferentes funções de trabalho no mesmo espaço da fábrica. A fusão de várias atividades e funções originou os trabalhadores ‘polivalentes’, fundamentais para que se produzisse exatamente o necessário, no tempo necessário.

Se Taylor havia decomposto atividades complexas em operações simples rigorosamente impostas dentro dum roteiro único de execução (o ‘*the one best way*’), tendo Ford se empenhado no automatismo, ambos tiveram como objetivo atacar o saber dos trabalhadores mais qualificados e, assim, diminuir seus poderes sobre a produção, com aumento do controle gerencial da intensidade do trabalho, como um todo. Ohno perseguiu os mesmos objetivos, partindo, entretanto, no sentido inverso: procurou desenvolver a ‘desespecialização’ e, ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho. (ibid, p. 77)

O trabalhador polivalente deve conhecer o funcionamento de todos os postos de trabalho da sua célula de produção. Para o bem da empresa, os trabalhadores se auto- avaliam e exploram. Quando ocorre algum problema em uma das células, mobilizam-se os demais trabalhadores para resolvê-lo. Estabelece-se uma permanente relação de vigiado-vigilante. A adaptação do trabalhador em diversas atividades exige inúmeras habilidades, isso mantém os trabalhadores extremamente ocupados em superar estas dificuldades, o que dificulta a reflexão sobre sua condição de explorado.

Ao contrário do taylorismo/fordismo, o sistema toyotista enfatiza a responsabilidade pela melhoria da produtividade e da qualidade de trabalho nos trabalhadores. Passou a exigir-se dos trabalhadores a responsabilidade pela manutenção dos equipamentos, a limpeza do local de trabalho, o controle da qualidade de seus produtos e mesmo a tarefa de se reunir periodicamente e propor à administração da empresa modificações que elevem a sua própria produtividade.

O toyotismo parece ter bastante clareza de que “[...] a produtividade de uma máquina é estática, enquanto que a capacidade de criatividade – e, portanto, de produtividade – de um ser

humano é infinita.” (PINTO, 2007, p. 93). A idéia é fazer o trabalhador ‘vestir a camisa da empresa’, ou seja, envolvê-lo ideologicamente, fazendo que interiorizem os objetivos da empresa como se fossem seus. Esta maneira de organizar a produção provoca discórdia entre os trabalhadores e enfraquece sua luta.

O desemprego estrutural e as inúmeras formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho, têm imposto à classe trabalhadora ocidental a necessidade de buscar meios de adequar-se às novas exigências de qualificação profissional e educacional colocadas por esse sistema. Como na maioria dos casos não se dispõe de uma estrutura de formação interna às empresas, muito comum no Japão, as instituições ensino têm, assim, se pautado por um reforço em torno de uma formação básica e generalista, buscando adequar os trabalhadores aos futuros postos multifuncionais ou às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida. [...] na falta dos mecanismos socioculturais de incentivo japoneses, as empresas ocidentais têm tentado introduzir junto ao sistema toyotista uma nova ‘mentalidade’ no corpo de funcionários. Estabeleceu-se um ‘tipo ideal’ de trabalhador, do qual se exige iniciativa, equilíbrio, acessibilidade e facilidade no trabalho em equipe, raciocínio ágil e, sobretudo, responsabilidade para os compromissos da empresa [...] Isso implica, entretanto, em aceitar-se muitas vezes grande intensificação do volume e do ritmo de trabalho, com elevação do número de horas trabalhadas [...] (ibid, pp. 95-96)

Sobre esta nova configuração das práticas político-econômicas, conhecida como neoliberalismo<sup>17</sup>, Harvey (2008) aponta que seus fundadores defendiam ideais políticos bem convincentes e sedutores, como a dignidade e a liberdade individual, por exemplo. Contudo, na sua raiz, a virada neoliberal está associada à restauração do poder das elites econômicas, assim, quando seus ideais entram em conflito com a reconstrução e sustentação da elite, eles são abandonados ou distorcidos. Todas as formas de solidariedade social são dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual (ibid, p. 32).

Dispersão dos fundos excedentes reciclados pelos bancos de investimento por todo o globo, endividamento dos países subdesenvolvidos, reescalamento das dívidas em troca da implementação de reformas neoliberais (corte nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização), (ibid, p. 37-38).

Observa-se, a partir disto, a verdadeira faceta do neoliberalismo, há muito descritas (POLANYI 1944 apud HARVEY, 2008, p. 45):

Numa sociedade complexa, assinalou ele, o significado da liberdade se torna tão contraditório e tão frágil quanto são estimulantes suas injunções a agir. Há, observou ele, dois tipos de liberdade, um bom e outro ruim. Entre estes

<sup>17</sup> “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...]” (HARVEY, 2008, p.12)

últimos, ele inclui ‘a liberdade de explorar o semelhante ou a liberdade de obter ganhos extraordinários sem prestar um serviço comensurável à comunidade a liberdade de impedir que as invenções tecnológicas sejam usadas para o benefício público ou a liberdade de obter lucros de calamidades públicas secretamente planejadas para vantagens privadas’.

A liberdade proclamada não é nada mais do que meios convenientes de disseminar o poder monopolista sem restrições. Contudo, é necessária a construção do consentimento sobre este estado de coisas, pois

O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais poderia constituir um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe. (HARVEY, 2008, p. 50)

A retórica neoliberal, com sua ênfase fundacional nas liberdades individuais, o poder de fragmentar o libertarianismo, a política da identidade, o multiculturalismo e até o consumismo narcisista advindos das forças sociais se puseram a buscar a justiça social por meio da conquista do poder do Estado. (ibid, p. 51)

A luta pelo que nos diferencia é sobreposta à luta pelo que nos unifica. “O bem-estar corporativo tomou o lugar do bem-estar social.” A cooptação dos partidos e a política de alianças fazem parte deste processo. Tudo isto auxiliou a restauração do poder burguês e o desmantelamento da classe trabalhadora. (ibid, p.56) Quais são então as implicações desta reestruturação produtiva no âmbito educacional?

## 1.2. O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acompanhando estas alterações no âmbito da produção, na área educacional desenvolvem-se proposições pedagógicas que visam formar o trabalhador necessário a sustentação do capital. Frigotto (1998) explica que face à crise estrutural do desemprego e desenvolvimento desigual, a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Trata-se de uma formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores.

Esta mudança está na base da grande aceitação de proposições pedagógicas centradas no indivíduo, melhor dizendo na concepção fetichizada o indivíduo. Tais proposições, signatárias da idéia de que as novas tecnologias alteraram em definitivo a base estruturante da sociedade do trabalho para o conhecimento, ainda que apontem diferenças nos procedimentos são iguais na concepção, podendo ser agrupadas na denominação de pedagogias do ‘aprender a aprender’.

A crítica realizada por Duarte (2003) à denominada sociedade do conhecimento e às pedagogias do “aprender a aprender” disseminadas, principalmente, pelo *Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir*, demonstram estes nexos.

De acordo com o autor, as pedagogias do “aprender a aprender” são uma ampla corrente educacional contemporânea, composta pela pedagogia das competências, pelas proposições construtivistas, escola novistas e teoria do professor reflexivo. Em seguida apresenta quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”, a saber:

[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...] (DUARTE, 2003, pp. 7-10)

Nesta perspectiva, o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente, assim, estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Em contraposição a estes princípios valorativos o autor defende:

[...] entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (ibid, p. 8)

Duarte (2003) explica que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ pautam-se na idéia de que a Educação Tradicional é resultante de sociedades estáticas e por isso vale-se da transmissão de conhecimentos. Em contraposição concebem a Educação Nova como resultado de uma sociedade dinâmica, em constante transformação, onde os conhecimentos são provisórios, e por isso o indivíduo deve aprender a se atualizar. O autor aponta ainda que: “[...]”

sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (ibid., p. 11)

Com relação à dita sociedade do conhecimento (pós-moderna ou multicultural), Duarte afirma que estas denominações são fruto de uma atitude idealista, subjetivista, pós-moderna; pois apesar de ter sofrido mudanças, a essência da sociedade capitalista não se alterou, muito embora a atitude epistemológica idealista diga que a denominação que empregamos para caracterizar a sociedade dependa do ‘olhar’ pelo qual a focamos. Deste modo, a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, “[...] uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.” (ibid., p. 13). Dentre as ilusões difundidas pela dita sociedade do conhecimento, o autor explicita cinco facilmente identificadas no nosso cotidiano:

[...] o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.

[...] a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos [...]

[...] o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. [...] o conhecimento é uma convenção cultural.

[...] os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

[...] o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (ibid, pp. 14-15)

Estas ilusões e as pedagogias do “aprender a aprender” pautam-se na compreensão pós-moderna do mundo, segundo a qual a realidade é identificada com o compartilhamento de interpretações. Os conhecimentos sincréticos, empíricos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade. Nas palavras de Martins (2010):

O lugar outrora ocupado pela metanarrativa, isto é, por uma teorização objetiva, geral e universal da história, passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada. Ora, no esteio de tal “paradigma”, o que há de se ensinar na

escola? Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato. (ibid, pp.20-21)

Assim, a pedagogia do ‘aprender a aprender’ possui caráter adaptativo, propõe-se a preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à adaptação aos ditames da sociedade capitalista, à condição de desempregado, analfabeto, etc. Neste caso, qualquer semelhança não é mera coincidência. Eis expresso nesta proposição pedagógica o caráter flexível, adaptativo, subjetivista e individualista presentes nos processos de trabalho na acumulação flexível. De acordo com este lema, aos professores cabe:

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (ibid, p. 12)

Ou seja, compete aos professores formar indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho e aos processos de produção. Seu papel não é ensinar e garantir que os estudantes se apropriem dos conhecimentos objetivos desenvolvidos ao longo da história da humanidade, mas capacitá-los a adaptar-se a um constante ‘aprender a aprender’. Por isso, conforme trataremos com mais calma adiante, rebaixa-se a formação do professor, defendendo-se uma formação cada vez mais pragmática.

Antes de passarmos a discussão mais específica da formação de professores necessária à manutenção do capital, cabe pontuarmos a relação entre o neoliberalismo e as concepções pós-modernas de mundo e de formação. Conforme apontou Harvey (2008), a neoliberalização que acompanha a reestruturação produtiva

[...] precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarianismo individual. No tocante a isso, ela se mostrou mais que compatível com o impulso cultural chamado ‘pós-modernismo’, que havia muito espreitava no ninho, mas agora podia surgir emplumado, como dominante tanto cultural quanto intelectual. Foi esse o desafio que as corporações e as elites de classe se puseram a aprimorar nos anos 1980. (ibid, p.52)

De acordo com os ideais neoliberais expostos anteriormente<sup>18</sup>, defende-se a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença

---

18 Dignidade e a liberdade individual, por exemplo, que dissolvem as formas de solidariedade social em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual, estando associados à restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2008, p. 32).

cultural. Assim, resta ensinar a partir do saber cotidiano do próprio indivíduo. Descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização.

Ao negarem as explicações objetivas acerca da realidade, as metanarrativas que explicam o modo de produção da existência e a alienação produzida por ele, negam qualquer projeto de superação do capital. Conforme Martins (2010, p. 25) trazem em seu bojo “[...] todos os riscos de um irracionalismo que se contrapõe à verdade, à ciência e à ação humana capaz de nortear os rumos da história.”

Neste sentido, esvazia-se a função social da escola e o papel do professor como fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Afinal não interessa à burguesia, detentora dos meios de produção, que os trabalhadores se (re) apropriem dos conhecimentos necessários à produção da riqueza, esta apropriação ameaça diretamente o poder burguês.

Considerando que o campo de trabalho do professor está, majoritariamente, ligado à formação da classe trabalhadora, representando uma possibilidade de garantia de acesso desta classe à cultura elaborada, ao conhecimento clássico, aos elementos necessários ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, indagamos: Como vem se dando a formação de professores sob o marco referencial do capital?

### **1.2.1. A necessidade de desqualificação do trabalhador e o rebaixamento da formação de professores**

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adéquem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, H.C.L, 2003, p. 1095)

As Sinopses Estatísticas da Educação Básica acerca da escolaridade dos professores realizada pelo INEP nos anos de 2005 e 2009 revelam que num período de quatro anos houve um aumento de 9,46% na formação superior dos professores brasileiros. Em 2009, do total de



2.809218 professores (da Educação Infantil ao Ensino Médio), 633.369 não tem formação superior, ou seja, 22,54%. Em 2005 dos 2.574.483 professores, 838.228 ainda não possuíam formação superior, aproximadamente 32%.

Este aumento no nível de formação está ligado a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, que estabeleceu a exigência de elevação do nível de formação de professores para as séries iniciais no país. É sabido que os índices, referentes ao nível de formação de professores, estão longe de serem os ideais, mas, diante deste tímido aumento cabe-nos indagar sobre a qualidade em que esta formação vem se dando.

Isto, porque, no estágio atual dos embates pela formação humana, materializa-se a dialética exclusão-includente e inclusão-excludente (KUENZER, 2002). Significa no primeiro movimento a exclusão crescente dos trabalhadores do emprego formal – com melhores condições de trabalho, direitos assegurados – ao mesmo tempo em que se administram cada vez mais estratégias de incluir no mercado informal - sob condições precarizadas, temporárias, terceirizadas, conforme explicamos anteriormente.

O segundo movimento - equivalente ao primeiro, mas em direção contrária – consiste no que tange a escolarização, em incluir, nos diversos níveis e modalidades de educação, sem que exista garantido um correspondente padrão de qualidade que permita a formação de “[...] identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]”, (ibid, p. 92). A autora na linha do que vimos apontando ao longo do trabalho sentencia que não se trata de algo passageiro, ao contrário está é a lógica das novas relações capital e trabalho.

O período pós-LDB é caracterizado pelo grande debate que se travou acerca das políticas de formação de professores, no qual, conforme Helena de Freitas (2002, p.137) entrelaçaram-se dois movimentos de forma contraditória: “[...] o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.”

Segundo Helena de Freitas (2002), a definição de políticas públicas para a formação de professores se expressam de maneira mais visível nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se

desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações. Catani alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais *“dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades”* (Catani et al., 2000). (FREITAS, H.C.L., 2002, p.137)

Se de um lado temos o movimento dos educadores pela formação e profissionalização do magistério, encampado pela ANFOPE, luta pela defesa de concepções avançadas sobre a formação do professor, contra a degradação da profissão. De outro, há o processo de flexibilização curricular tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva, subordinado às orientações políticas neoliberais.

Os estudos realizados por Mazzeu (2007) demonstram como as deliberações dos organismos internacionais norteiam a política de formação docente no Brasil, e quanto isto responde às exigências do modo de produção capitalista.

[...] as reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990, respondem às demandas da reestruturação produtiva para a formação de um determinado perfil de trabalhador. Assim sendo, a produção flexível exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente do trabalhador. Nesse contexto, são valorizados os aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos na qualificação do trabalhador, elegendo o saber-fazer e o saber-ser como principais conceitos de uma formação voltada para a empregabilidade, para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e para a formação de atitudes receptivas às mudanças. A educação básica é, então, erigida como modalidade de formação responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais necessárias à atuação polivalente e flexível do trabalhador, e para a formação da disposição para a atualização constante dessas habilidades em decorrência das mudanças no mundo do trabalho. (ibid, p.179)

Ao analisar as bases teórico-epistemológicas dos documentos oficiais<sup>19</sup> que baseiam esta política, a autora demonstra que as perspectivas oficiais de formação docente são pautadas pela epistemologia construtivista, pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo. Isto aponta, por um lado, para a descaracterização do trabalho educativo

<sup>19</sup> A pesquisadora analisou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), além de documentos elaborados por organismos multilaterais internacionais e regionais.

como atividade de ensino e, por outro, para a desqualificação da reflexão filosófica e para a secundarização do conhecimento científico, necessários à compreensão das vinculações entre o trabalho docente e a sociedade no qual ele se insere.

Helena de Freitas (2003) também denuncia o processo de desprofissionalização e regulação da formação de professores que vem se dando, dentre outras formas, via processos de certificação docente. A autora aponta que

A política de aligeiramento da formação inicial, a ênfase em seu caráter técnico-profissionalizante, rebaixando as exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao dismantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado, vêm produzindo o perverso quadro revelado também pela pesquisa Retrato da Escola, desenvolvida pela CNTE (CNTE, 2002), e pelos dados da educação pública em nosso país (ibid, p. 1107)

No campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo (Kuenzer, 2003, p. 22) – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002) materializam esta concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular. (ibid, p. 1097)

Brzezinski (2011)<sup>20</sup> demonstra que a certificação de competências do professor do ensino fundamental explicitada pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução n.1/2002; o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores instituído pela Portaria n.1.403, de 09/06/2003; bem como o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituído pelas portarias normativas n.6, de 28/05/2009, são iniciativas coerentes com os princípios do projeto excludente, pelo qual o Estado regulador aplica à formação de professores da educação básica o modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo principal objetivo é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade.

Desse modo, o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediat’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. (BRZEZINSKI, 2011, p.47)

---

<sup>20</sup> A autora organiza o livro *Anfope em movimento 2008-2010*, que inaugura a Biblioteca Anfope, divulgando as bandeiras de luta, o acúmulo teórico/epistemológico, os documentos contemporâneos da Entidade, e seu posicionamento frente à política oficial e à legislação acerca da formação/carreira dos profissionais da educação.

Um balanço dos programas e cursos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) para ampliar a formação de professores, realizado no XIV Encontro Nacional da ANFOPE em 2008, revela que embora estas ações representem uma importante iniciativa para a ampliação da formação destes profissionais, elas apresentam sérios problemas. Dentre estas ações destacam-se: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propõe a implantação do ensino superior a distância para graduar professores em exercício; a expansão universitária através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNE), que amplia vagas na universidade sem garantir as condições mínimas de manutenção destas<sup>21</sup>; a Capes que passou a se dedicar a questões pertinentes à educação básica, funcionando como espécie e agência reguladora da formação, devendo fomentar a formação inicial e continuada dos professores. Diante da demanda nacional de ocupação de cargos docentes são propostas, a Comissão Especial do CNE sugere em relatório ‘soluções estruturais e emergências’, dentre elas:

Formação de professores em licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; integração da educação básica ao ensino superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à educação básica. Como soluções emergenciais, o relatório sugere: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em instituições da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das tele-salas existentes. (BRZEZINSKI, 2011, p. 95)

Em termos mais específicos, Taffarel e Rodrigues (2010, s/p) tratam do Plano Estadual de Formação de Professores do Estado da Bahia, considerando os nexos e relações entre formação, condições objetivas de trabalho, cargos e salários, avaliação de desempenho e organização da categoria, as autoras expõem os principais desafios enfrentados pelo Plano:

---

<sup>21</sup> A precarização e o desmantelamento das universidades públicas podem ser vistos, por exemplo, nas universidades que foram abertas no interior do país, cujos cursos funcionam com um quadro mínimo de professores, sem laboratórios, bibliotecas, salas adequadas e funcionários técnicos administrativos. Para não ir tão longe, a própria Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia, na qual defendemos esta dissertação, no ano de 2010 “[...] cancelou 14 turmas por falta de professor e mantém em seu quadro de docentes 16 professores substitutos, contratados precariamente. Na UFBA, eram 300 turmas sem professor. São ao todo aproximadamente 700 professores substitutos. Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram canceladas aproximadamente 2.000 turmas e existem, aproximadamente, 10% do quadro docente, de 60 mil professores, que são substitutos, ou seja, aproximadamente 6.000 mil professores substitutos, segundo informações obtidas com a Secretaria da ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Universidades Federais [...]”, (TAFFAREL; ALMEIDA NETO, 2010). Disponível em: [http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/para\\_imprimir.asp?key=6768](http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/para_imprimir.asp?key=6768), acessado em 18/11/2011.

Falta de docentes e servidores técnico-administrativos nas instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, necessitando, portanto, contratação de pessoal; Dificuldades no modelo de gestão do Plano de Formação considerando os interesses dos docentes; Responsabilidades e articulações entre os municípios, estados e os órgãos do governo federal; Dificuldades com o modelo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, que não atende as especificidades do Plano de Formação previsto no Estado da Bahia; Dificuldade com os planos de expansão das instituições de ensino superior público, para atender demandas do Plano, ampliando acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudos na formação de professores; Sistema de bolsa para professor pesquisador, formador, que não atende a realidade do Estado da Bahia; Ausência de bolsa para funcionários/técnicos para execução do programa; As dificuldades com a logística – transporte, hospedagem, alimentação e substituição dos cursistas; Necessidade de constituição de pólos formadores nos municípios carentes.

Como vemos, além das políticas educacionais de formação serem fragmentadas, verifica-se um processo de rebaixamento e aligeiramento das exigências nos processos de qualificação docente, bem como a redução de investimentos. Esta configuração da formação de professores que responde ao modelo de expansão educacional implementado na década de 1990 caracteriza-se pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação. Observe-se a expansão desenfreada de cursos normais superiores e pedagogia, após a homologação da Lei 9.394/1996, que se desenvolvem principalmente em instituições privadas de ensino, bem como a existência de centenas de cursos de educação à distância. Cabe registrar ainda, a criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia que com a obrigatoriedade de reserva de 20% de suas vagas para a oferta de licenciaturas, parece intencionalmente apontar para um esvaziamento da função da universidade para formar professores.

Martins (2010) explica que um dos primeiros princípios que norteia a formação de professores é o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar. Isto baliza a afirmação do irracionalismo como marca da “contemporaneidade pós-moderna”, à luz do qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real em sua universalidade e concretude é negada.

A autora defende que a formação de professores necessita de um modelo que se contraponha ao tipo de saber que assume a forma “valor” e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria, bem como, à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das performances, voltada para o desempenho pragmático e quantificável. E conclui:

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS, 2010, p.20)

Situamo-nos nesta defesa. Considerando necessário avançarmos no enfrentamento das proposições que contribuem para o aligeiramento da formação de professores, tornando-a presa fácil “[...] para os empresários da educação e administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) [...]”, (ibid, 2010, p. 23).

Afinal reconhecemos que embora a formação de professores não seja a única responsável pelas mazelas educacionais em nosso país, ela cumpre papel estratégico na formação da classe trabalhadora e nos rumos da educação. Não é por acaso que ao mesmo tempo em que esta formação tem recebido grande atenção, isto tem se revelado diretamente proporcional ao seu esvaziamento, conforme salienta Martins (2010):

O destaque a ela [formação de professores] conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o ‘pensamento reflexivo’, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. (ibid, p.23)

Entretanto, nem tudo é desalento, pois a história se move por contradições. Neste sentido, ao mesmo tempo em que os interesses burgueses avançam mundialmente na destruição da humanidade, eles encontram resistência nos movimentos de luta social, na organização dos trabalhadores, que mostram que mesmo sob o modo de produção capitalista, a educação não só reproduz a ordem hegemônica, mas contém a possibilidade de agir contra-hegemonicamente.

Diante disto recuperemos o debate acerca da formação de professores no Brasil, especialmente a formação em pedagogia, de forma a identificar as principais problemáticas que cercam o debate científico e político, bem como as proposições defendidas pelos setores que vem travando este embate no Brasil.

### **1.2.2. O debate acerca da formação do pedagogo no Brasil enquanto síntese de projetos em disputa: as contribuições do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e da ANFOPE**

Segundo Alvez (1986) o debate acerca da formação de professores e do currículo dos cursos de Pedagogia vem sendo travado desde a década de 1970, num contexto em que a sociedade civil é chamada a se organizar e passa a exigir modificações no quadro de prioridades sociais e econômicas do país. É neste período que, impulsionadas pelas greves de 1979 que se alastravam no país, as associações docentes se organizaram e tomaram força.

Conforme explicita Brzezinski (1996) uma das principais questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação nesta época era a reformulação ou a extinção do curso de pedagogia ameaçado pelas Indicações nº 68/1975 e nº 70/1976 de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação (CFE). Os referidos documentos compunham a proposta mais geral de reformas do ensino no país, tratando especialmente das reformas do ensino superior, com a entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68) em 1968. Esta reforma “[...] eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração [...]”, (SAVIANI, 2008a, p. 47).

Este conjunto de reformas no âmbito educacional respondia ao ajuste do modelo ideológico (doutrina da interdependência) ao modelo econômico (projeto de industrialização, desnacionalização da economia) resolvido pelo Golpe militar de 1964. A este ajuste corresponde o avanço da pedagogia tecnicista, advinda da necessidade de desenvolvimento seguro e eficaz, pautada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2007a). Estes princípios podem ser vistos nas Indicações nº 68/1975 e nº 70/1976 de Valnir Chagas, que de acordo com Brzezinski (1996) retomavam as proposições expostas por ele nos Pareceres 251/1962 e 252/1969. Estes pareceres instituíram mudanças estruturais no curso, fragmentando a formação entre docência (o professor) e especialidades (orientador educacional, supervisor, administrador, inspetor, planejador escolar). Dir-se-ia que por este caminho garantir-se-ia o destino certo e específico do pedagogo no mercado de trabalho, assim como uma maior eficiência deste trabalhador; superando “[...] o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como ‘especialista em coisa nenhuma’.” (SAVIANI, 2008a, p. 50). Estes

documentos questionavam a identidade da pedagogia<sup>22</sup>, a falta de conteúdo próprio da área, chegando a sugerir a extinção do curso na Indicação nº 70/1976.

O resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso [...] o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. [...] Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando ‘concepção produtivista de educação’, que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje. (SAVIANI, 2008a, p. 50-51)

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) publicou em 1986, o Caderno – *O profissional do ensino: debates sobre a sua formação* – onde podemos observar o registro das discussões que se davam na década de 1980 acerca da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. O caderno registra a mobilização dos educadores, a atuação na Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, assim como os debates que eram pautados em eventos nacionais de educação, como foi o caso do Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983), a III Conferência Brasileira de Educação (1984) e a Reunião Anual da SBPC (1986). Havia uma reflexão sobre a reformulação curricular dos cursos de licenciatura e se gravavam documentos com o posicionamento e as reivindicações dos professores acerca de sua formação, (CEDES, 1986). Estas discussões se situavam em três eixos principais: *a base comum nacional para a formação de professores, a especificidade das licenciaturas na formação do professor e as formas de integração entre as licenciaturas*. (MORAES e NADER, 1986, p.66).

Brzezinski (1996) também demonstra que foi a partir da necessidade de responder a este ataque à formação em pedagogia que o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador surgiu, constituindo-se numa primeira trincheira de resistência e combate a reestruturação universitária que fragmentava a formação de professores em “institutos específicos” e a Faculdade de Educação. Ressalta ainda que esta

---

<sup>22</sup> Outro estudo que trata da identidade do curso de pedagogia no Brasil pode ser encontrado no livro de Carmem Sílvia Bissolli da Silva – *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*.



mobilização articulava-se a um conjunto de movimentos sociais suscitados pelas lutas políticas no período de enfrentamento à ditadura militar.

Exemplos deste fato foram a realização do 1º Seminário de Educação Brasileira realizado na Unicamp/SP em 1978; da 1ª Conferência Brasileira da Educação (SESU/MEC) durante a qual foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador; a realização em 1981 pela SESU/MEC, de sete seminários regionais sobre a reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação; culminando em 1983, com a realização, pela SESU/MEC, de um Encontro Nacional na cidade de Belo Horizonte-MG, durante o qual surgiu a proposta de criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Neste último, foi aprovado o ‘documento de Belo Horizonte’, apoiado pelo ANDES, CEDES, SBPC E ANPED, no qual constavam as bandeiras defendidas, das quais destacamos:

- papel da teoria e da prática como núcleo integrador indissolúvel da formação profissional;
- docência como base da identidade profissional de todo educador;
- autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a liberdade para definir currículos, a Base Comum Nacional dos seus cursos e empreender experiências pedagógicas, a partir de uma a ser delineada; (BRZEZINSKI, 2011, p.17).

Segundo a autora supracitada, estes princípios foram reafirmados no 4º Encontro Nacional realizado em 1989, e em 1990, no 5º Encontro Nacional ocorre a transformação da CONARCFE em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que desde sua criação vem discutindo a formação de professores em Encontros Nacionais.

No documento gerador do XIII Encontro Nacional, a ANFOPE avança nas elaborações acerca dos cursos de formação de professores ao basear-se numa concepção sócio-histórica de formação, defendendo uma sólida formação teórica e omnilateral do professor, que não dissocie ensino, pesquisa e extensão. Tendo por referência a base comum nacional<sup>23</sup>, propõe um currículo de formação de professores que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Político Pedagógico de cada Instituição e

---

<sup>23</sup> Conforme o documento do XII Encontro Nacional - “A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, tem se mostrado uma idéia inovadora e atual. Tal como entendida pelo movimento, originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor.” (ANFOPE, 2004 apud ANFOPE, 2006).

Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*. (ANFOPE, 2006, p. 07- 09).

Em seus 20 anos de existência, durante seus encontros nacionais, a ANFOPE definiu os princípios gerais do movimento, entre quais são destacados:

1. A da formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
2. A transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
3. A gestão democrática da educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. A autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
5. A reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. A defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. A extinção gradativa da formação de professores em nível médio; (BRZEZINSK, 2011, pp.20-21).

O nono ponto dos princípios gerais do movimento apresenta a proposta da *Base Comum Nacional* como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, a saber:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente;
- *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração como técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- *incorporação da concepção de formação continuada* visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;

- *avaliação permanente dos cursos de formação* dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ibid, pp. 21-22, grifos da autora).

Saviani (2008a), explica que no decorrer dos encontros e seminários do movimento foi fixando-se o entendimento de que a Base Comum Nacional

[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembléia de educadores. Deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo em médio prazo, chegar a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação, visando à transformação da sociedade brasileira. (ibid, pp. 58-59)

No entanto, o autor salienta que embora a noção de ‘base comum nacional’ tenha sido incorporada ao texto da atual LDB (artigo 64), seu conteúdo ainda permanece pouco claro, e afirma que:

Com efeito, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente. (ibid, p. 59)

Saviani (op.cit., p.59) explica que esta inflexão “[...] deslocou para segundo plano a questão da pedagogia, especialmente no que se refere ao aspecto epistemológico[...].” Afirma que embora esta preocupação possa ser encontrada nas obras - *Pedagogia, ciência da educação?*; *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, organizadas por Selma Garrido Pimenta; *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, de José Carlos Libâneo; *Pedagogia como ciência da educação*, de Maria Amélia Santoro Franco -, no período que se estende da década de 1970 aos dias atuais

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

educação demonstravam toda sua pujança, o curso de pedagogia definhava e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair. Um novo componente dessa crise manifestou-se com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB. (SAVIANI, 2008a, pp. 60-61)

O autor indica que, possivelmente, esse quadro de crise do curso de pedagogia está ligado à demora na definição de suas diretrizes curriculares, aprovadas em 2005 pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005, revisto pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, passados quase dez anos da aprovação da LDB. Ao analisar as diretrizes afirma que:

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na 'Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos', conforme consta no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do curso de pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Qual a orientação que o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso? (SAVIANI, 2008a, p. 65)

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução (ibid, p. 670)

Em síntese, Saviani demonstra que este paradoxo expresso nas diretrizes não permite responder satisfatoriamente às questões referentes à organização dos cursos segundo o objetivo exposto nas diretrizes, e a uma orientação que assegure uma base comum em âmbito nacional que dê um mínimo de unidade ao referido curso. Diante disto, sugere que façamos uma autocrítica do movimento desencadeado em 1980, por ocasião da Primeira Conferência Brasileira de Educação:

[...] o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em especial, tendo se voltado para o aspecto da organização do curso. Em consequência, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, teria dificultado o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente. (ibid., p. 67-68)

No entanto, Saviani pondera que esse não foi o aspecto decisivo na configuração das diretrizes, pois na conjuntura atual o CNE é um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação. Assim, dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado. O autor reconhece que a forte reação do movimento dos educadores diante da minuta de Resolução do CNE que adotava para o curso de pedagogia praticamente as mesmas diretrizes definidas para o Curso Normal Superior surtiram efeito, resultando na aprovação do novo Parecer aprovador pelo CNE em 2005. Mas, salienta que a Resolução que instituiu as DCN para o curso de Pedagogia se configurou como uma solução negociada, o que não significa que teria logrado obter o consenso da comunidade acadêmica da área de educação, pelo contrário, recebeu críticas claras.

Não é objetivo deste trabalho abordar com minúcia estas críticas, mas vale registrar que elas foram realizadas pelos autores que tratam, mais especificamente, da questão epistemológica da pedagogia, do seu significado e conteúdo, como é o caso de Libâneo, Pimenta e Franco. Segundo Saviani (2008a), no texto *Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia*, publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* em 2007, os autores elencam uma série de falhas detectadas na Resolução do CNE, concluindo que a mesma expressa uma concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício do pedagogo, e que isto decorre da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, e da desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

Sobre um dos princípios basilares do movimento, representado pela ANFOPE, Saviani (2008c) abre o debate observando que ao adotar a docência como base da formação do educador, o movimento possibilitou, ao menos à primeira vista, a leitura de que para ser educador primeiro tem que ser professor. O autor salienta ainda, que ao compreender a prática educativa como base da formação do educador, entendendo essa prática como docência, nunca se conseguiu definir exatamente de que se tratava a docência. Ele indaga se a mesma se refere ao trabalho pedagógico que se desenvolve na relação entre o professor e o aluno nas

escolas, geralmente nos espaços caracterizados como salas de aula? Ou se estende a múltiplos espaços de diferentes tipos? E afirma que

Isso abriu caminho para se entender a docência de uma forma um tanto caótica. Parece-me que o caos presente nessa tese da docência como base da formação do educador é a idéia de que a educação é um processo multifacetado que consiste na docência, mas a docência está ligada a um aspecto da visão majoritária, da educação formal, da educação escolar. Então desde o movimento da Escola Nova passando pelo movimento da UNESCO, com a proposta da educação permanente, vem se combatendo a concepção que liga a docência ao trabalho escolar, vista como uma característica da pedagogia tradicional, da educação como transmissão de conhecimento. Assim, pode se definir a docência como compatível a essa visão na medida em que se considera docência como prática educativa. (SAVIANI, 2008c, p. 646)

Diante deste embate, partindo da constatação de que a escola na sociedade moderna se converteu no espaço por excelência da educação<sup>24</sup>, corroboramos com Saviani que defende o docente como um educador por excelência porque é aquele que atua na instituição educativa para formar as novas gerações. Neste sentido, defendemos a docência como base comum do educador, indagando qual é o educador que nós queremos formar. “A meu ver esse educador seria exatamente o pedagogo, entendido como o especialista na organização dos processos educativos. E onde esses processos educativos são organizados de forma mais sistemática? É nas escolas.” (ibid, p. 647). Saviani completa:

Estou insistindo que o curso de pedagogia deveria ser um ambiente rico, intenso e exigente de estímulo intelectual, que retomasse os clássicos, acolhesse os jovens e os colocasse em processo de formação. Foi essa a minha contraposição à Indicação n.70, elaborada por Valnir Chagas e aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1975, que dizia que se deveria formar o especialista no professor. Fui muito claro nisso: **em lugar de formar o especialista no professor eu proponha formar seja o especialista seja o professor no educador.** (ibid, pp. 644-645 – grifos nossos)

Considerando a pertinência deste debate, corroboramos com Brzezinski (2011) que indica a necessidade de aprofundamento do debate acerca da Base Comum Nacional, de forma que esta se contraponha ao equívoco de interpretação que a iguala à formação comum proposta nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), afirmando que esta é uma tarefa coletiva e permanente da ANFOPE. No que diz respeito ao que está colocado nas políticas públicas, aponta que há desafios em relação à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

---

<sup>24</sup> “Em consequência, a escola passou a ser a referência para as outras formas de educação, sendo valorizada pela família, pela sociedade e, até mesmo, por aqueles que são contra ela naquele sentido de ser formativa. Não há como barrar esse movimento. Até os neoliberais, os assistencialistas, que tentam transformar a escola num espaço de assistencialismo, não abrem mão da escola.” (SAVIANI, 2008c, p. 647)

Por um lado, questiona o caráter de ‘educação por resultados’ postos no Exame de Ingresso na Carreira Docente, o qual induz o ranqueamento dos profissionais sem uma contribuição efetiva nas condições de desenvolvimento do seu trabalho e na qualidade da educação. Por outro, aponta que a ANFOPE reafirmou em seu 15º Encontro Nacional, a necessidade histórica da definição de uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, tal como a inclusão do Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação no Sistema Nacional de Educação.

Para tanto, a ANFOPE destaca como reivindicação que todos os Estados e o Distrito Federal apliquem a Lei do Piso Salarial Nacional e proporcionem condições dignas de trabalho à categoria; a alteração na forma de financiamento da educação, apontando a necessidade de destinação imediata de no mínimo 7% do PIB e o alcance da meta de 10% para a educação, além da aplicação das propostas sobre financiamento e controle social discutidas e aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. (BRZEZINSKI, 2011).

Diante do exposto, considerando as contribuições e os avanços acumulados pela ANFOPE, bem como a manutenção das reivindicações históricas apresentadas desde a década de 1970 pelo movimento, como é o caso do necessário estabelecimento dos princípios da Base Comum Nacional para a formação de todos os educadores; indagamos sobre o que vem sendo produzido na pós-graduação, em especial nas teses, que tratam do currículo de pedagogia no nosso país.

Retomamos aqui a análise realizada por Saviani (2008a) no que tange a relação entre a pós-graduação em educação no Brasil e a pedagogia. Conforme assinalado anteriormente, apesar da pós-graduação ter se desenvolvido consideravelmente a partir da década de 1970 até hoje, o que ampliou significativamente o espaço acadêmico da educação no país, isso ocorreu, na medida em que a pós-graduação se afastava da pedagogia enquanto ciência da e para a prática educativa.

Estudos sobre o balanço das teses e dissertações sobre Formação de Professores no Brasil<sup>25</sup>, organizado por André (2002) referente aos anos 1990-1996, e continuado por Brzezinski (2006) no período de 1997-2002, revelam um substancial aumento no número absoluto destas produções no decorrer destes anos. O número de teses e dissertações passou

---

<sup>25</sup> O Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil faz parte de um projeto amplo, coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que consistiu no mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores. Incorpora-se aos estudos efetivados pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

de 4.492 dissertações e teses produzidas no primeiro período, para 8.085 no intervalo 1997-2002. Brzezinski (2006) explica que esse crescimento é fruto do aumento de programas de pós-graduação na área da educação, decorrência da grande demanda do sistema educacional brasileiro em expansão, pois “[...] em 1990 contávamos, no Brasil, com apenas 16 programas com dissertações concluídas; em 1994 as instituições somavam 24 e, no período 1997-2002, havia 50 programas.” (ibid, p.23).

Segundo André (2002), do total de 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) trataram do tema *Formação Inicial*, 42 (14,8%) abordaram o tema *Formação Continuada* e 26 (9,2%) focalizaram o tema *Identidade e Profissionalização Docente*. Como observamos, a maioria destes estudos se concentraram na *Formação Inicial*, e no interior deste grupo o curso Normal foi o mais estudado, seguido pelo de Licenciatura, enquanto que o curso de Pedagogia foi pouco investigado. No segundo período (1997-2002), de acordo com Brzezinski (2006) do total de 8.085 dissertações e teses, defendidas nos 50 Programas de Pós-Graduação de Educação credenciados pela Capes, 1.769 trataram do tema *Formação de Profissionais da Educação*. A categoria Trabalho Docente foi a mais investigada, seguida pela categoria Formação Inicial. Na sequência, vieram as categorias Formação Continuada; Identidade e Profissionalização Docente; Políticas e Propostas de Formação de Professores; Concepções de Docência e de Formação de Professores, e Revisão de Literatura.

A categoria *Formação Inicial* foi investigada em 165 trabalhos, dos quais 21 (13%) abordaram a Escola Normal, 9 (5%) a Habilitação do Magistério do Ensino Médio ou Centros de Formação do Magistério (Cefam), 52 (32%) examinaram questões relativas ao Curso de Pedagogia e 80 (48%) focalizaram a Licenciatura. Apenas 3 (2%) trabalhos tiveram como objeto os Institutos Superiores de Educação. (BRZEZINSKI, 2006, p.31)

Como podemos observar, neste segundo período destaca-se um grande número de estudos referentes ao Curso de Pedagogia, eles chegam ao índice de 32% das 165 pesquisas da categoria *Formação Inicial*. Porém, a investigação sobre estas produções revelam uma forte dispersão entre elas, que em sua maioria tem como objeto a avaliação das redefinições curriculares em face de inúmeros encaminhamentos dados pelo Conselho Federal de Educação neste período. Brzezinski (2006) explica que, provavelmente, essa pluralidade de problemas de pesquisa seja consequência da falta de políticas de formação do pedagogo, visto que até 2006 este era o único curso que preparava professores sem ter diretrizes curriculares nacionais definidas. “A ausência de diretrizes norteadoras suscita o desenvolvimento de inusitadas experiências de formação, com oferta de um amplo leque de habilitações.” Além disto, o balanço destes estudos demonstra que “[...] são raros os estudos epistemológicos



acerca da Pedagogia e da definição do estatuto da Pedagogia como ciência [...]”, (ibid, p.33), fato que corrobora com a análise de Saviani sobre a pós-graduação em educação no Brasil.

Impõe-se, pois, a conclusão de que a Pós-Graduação em Educação caminhou em direção contraposta ao Curso de Pedagogia, configurando um divórcio que também se manifestou no interior da pós-graduação entre o ‘*lato sensu*’ e o ‘*stricto sensu*’, isto é, entre cursos (ensino) e programas (pesquisas). Esse divórcio se acentuou com as reformas dos anos 90 e com a nova LDB que se encaminharam na linha da chamada diversificação de modelos de ensino superior, agravando o fenômeno da fragmentação. Em lugar desta tendência, cabe caminhar no sentido inverso da integração, articulando a graduação com a pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que outra coisa não é senão a realização da proclamada indissociabilidade entre ensino e pesquisa. (SAVIANI, 2007b, p. 50-53)

Diante disto, reconhecendo que as proposições acerca do currículo de pedagogia são sínteses de projetos em disputa e sofrem determinações históricas, colocamo-nos na direção da análise das teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil. Propomo-nos a fazê-la no intuito de contribuir para avançarmos diante do que Mészáros (2005) explica como sendo a necessidade de agir no sentido da ‘contra-internalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente e sustentável ao que já existe. Destarte, apresentamos no próximo capítulo os parâmetros teórico-metodológicos que fundamentam este estudo, destacando suas principais categorias de análise, bem como seus procedimentos de pesquisa.

## CAPÍTULO 2 - PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA CRÍTICA ÀS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo apresentamos os parâmetros teórico-metodológicos nos quais nos baseamos, explicitando nossas categorias de análise. Iniciamos pelas contribuições de Marx no texto *Prefácio da Contribuição à crítica da economia política* para definirmos as categorias mais gerais que guiaram este estudo, relacionadas ao modo de produção da existência. Em seguida, expusemos as referências teóricas sobre as categorias da prática. Por fim abordamos nosso objeto de estudo, as fontes e os instrumentos de pesquisa e os passos de investigação.

Denominamos o referido capítulo *Parâmetros teórico-metodológicos para uma crítica às teses sobre o currículo de pedagogia*, pois partimos do entendimento de que na concepção filosófica marxista, as opções metodológicas não estão apartadas e nem desvinculadas da teoria do conhecimento e de um dado projeto histórico. Pelo contrário, possuem estreita relação entre si, não podendo ser compreendidas na sua totalidade ao serem examinadas de maneira desconexa.

Desta forma, optamos pelo método materialista histórico dialético, pois este nos oferece maiores possibilidades de apreender o real com radicalidade<sup>26</sup>, se constituindo num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que esta nos coloca, visto que,

[...] leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. Daí a noção de que o conhecimento científico envolve 'teoria' e 'práxis' [...]. (ANDERY et al., 2004, p. 414)

E ainda, por reconhecer neste parâmetro teórico metodológico aspectos que não se separam, a saber: a relevância política, ideológica e teórica. Como assinala Frigotto (1999) a dialética materialista histórica é uma postura, uma concepção de mundo, assim como um método que permite uma apreensão radical da realidade e, uma práxis, isto é, unidade entre teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

O materialismo histórico dialético funda-se na concepção de que existe uma realidade objetiva independente do pensamento e das idéias. Ou seja, a realidade existe independente do

---

<sup>26</sup>A respeito disto ver Saviani (2004a). O autor afirma que, uma reflexão para ser filosófica, deve responder a três requisitos – a radicalidade, o rigor e a globalidade.

que nós pensamos sobre ela. O reflexo constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva, (ibid, 1999). Para o materialismo histórico dialético, o método deve nos auxiliar a captar o movimento real no pensamento de maneira que consigamos entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção, a luta de classes. Por outro lado, implica tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

O cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação. (FREITAS, L.C., 1995, p. 71).

Porém, para que se concretize a apropriação dos elementos que nos possibilitarão elaborar uma resposta ao problema delimitado, é necessário definir formas de apropriação, que nos permitam sair do todo caótico em direção ao concreto-pensado, ou seja, que nos auxilie na destruição do mundo da pseudoconcreticidade. Segundo Kosik (2002, p. 15), o mundo da pseudoconcreticidade apresenta-se como 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.”

A partir da exposição de conceitos necessários à compreensão do que vem a ser o mundo da pseudoconcreticidade o autor demonstra o que significa sua destruição, apontando proposições para tal. Explica que a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz, logo se desenvolve e se realiza, se efetuando a partir:

- 1) da crítica revolucionária da praxis da humanidade;
- 2) do pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”;
- 3) das realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que, para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. (ibid, pp. 23-24).

Exposto isto, Kosik (2002, p. 24) adverte que:

Não podemos, por conseguinte, considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independente da atividade do homem. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem ao nível da praxis utilitária. (ibid, p. 24)

Portanto, o autor nos auxilia a entender que a pseudoconcreticidade pode se apresentar como uma construção histórica do sistema capitalista que investe na constituição do mundo fetichizado e na conseqüente destruição do homem histórico, na qual se faz necessária a apropriação de uma teoria crítica que o permita discernir a praxis utilitária cotidiana da praxis revolucionária, trazendo a tona o mundo da verdade.

Destacados alguns aspectos que justificam a escolha do método no qual buscamos situar este estudo, tratamos a seguir das contribuições da crítica à economia política para a definição das categorias mais gerais – modo de produção, concepção de homem/formação humana e projeto histórico - que nos auxilia a sair do todo caótico em direção ao concreto pensado no que diz respeito ao nosso objeto.

## 2.1. A CRÍTICA À EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE MARX: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Para realizarmos uma análise do conhecimento acerca do currículo de formação em Pedagogia, foi necessário definirmos as fontes, os critérios de cientificidade e adoção de procedimentos à luz de parâmetros teórico-metodológicos que nos auxiliassem no processo de conhecimento. Conforme indica Luis Carlos de Freitas (1995) retomando Tsygankov (1987, p. 19), “[...] a ciência não é apenas um produto da razão. A ciência é um produto da sociedade, nasce das necessidades da produção material.” E somente uma teoria crítica da totalidade social pode contribuir para nos orientar cientificamente no entendimento da realidade, uma vez que:

[...] o homem como observador dos fatos é, do ponto de vista orgânico, imperfeito. Limitado aos seus órgãos do sentido, é obrigado a fazer uma seleção do que vê, ouve ou sente, na medida em que não pode processar todas as informações que lhe chegam ao mesmo tempo. A observação do homem, portanto, é ideológica e fisicamente imperfeita. (FREITAS, L.C., 1995, p. 67)

Sendo assim, ao tratarmos da problemática da formação de pedagogos foi necessário realizarmos uma crítica a sua determinação mais geral – o modo de produção capitalista e suas conseqüências/influências na educação e no processo de formação de professores, conforme fizemos no capítulo anterior. Para tanto, nos amparamos em explicações que nos possibilitassem estabelecer os nexos entre o nosso particular – teses sobre o currículo de pedagogia, e o geral – a formação de professores no marco do modo de produção capitalista; identificando as possibilidades que o singular – as características do conhecimento científico

produzido sobre esta problemática – apresenta para a formação dos pedagogos na realidade atual, ou seja, para alteração do geral.

Sobre esta crítica, no campo da Educação, tomamos como parâmetro teórico-metodológico a **crítica** em Marx a partir da elaboração feita por Enguita (1985) referente às características de uma crítica marxista da educação. Segundo o autor, esta crítica:

1) Deve ser construída como algo “a la contra”, pois se existe um componente pedagógico do marxismo, ele é a oposição à posição dominante. Neste sentido, a crítica a produção as teses sobre o currículo de pedagogia opõe-se às proposições que fundamentam a proposta capitalista de educação e de formação;

2) A crítica é materialista, devendo conduzir-se sobre o real em dado momento histórico concreto, devendo ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de ideais educativos. Eventualmente, pode partir de uma idéia determinada de homem e de suas necessidades. No caso do presente estudo, a crítica foi feita à produção científica que se dá no marco do modo de produção capitalista a partir do que ela é, e não do que gostaríamos que ela fosse;

3) A crítica não deve perder de vista a totalidade histórica e social. Para tanto, a produção do conhecimento objeto deste estudo foi analisada como produto histórico, ou seja, em relação ao modo de produção da existência e seu estágio de desenvolvimento, bem como as relações sociais que dele decorrem;

4) Se a principal tarefa da educação no modo de produção capitalista é inculcar valores, idéias e atitudes [dominantes], o objetivo da crítica marxista não se limita a opor a estes valores outros distintos e alternativos, mas mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais que os sustentam, contribuindo para a destruição de tais bases como condição para o esgotamento deste estágio histórico. A crítica deste conteúdo é a crítica de todo reformismo pedagógico que visa modificar as consciências através da ação educativa, partindo do pressuposto de que atua sobre uma tábula rasa, e de que sua tarefa consiste em limpar o cérebro dos estudantes dos prejuízos pela inculcação de outros valores. Logo, este estudo procedeu a crítica aos reformismos pedagógicos e teóricos que sustentam a possibilidade de alterar a realidade apenas com novas idéias (novas metodologias, proposições curriculares) sem modificar as bases concretas necessárias à produção destas idéias.

5) Se a ideologia e as superestruturas sociais, dentre elas a educacional, encontram sua explicação na *Crítica da economia política*, a própria análise econômica será fundamental para a compreensão do lugar da educação no processo de produção e reprodução do capital,

no processo geral da produção social, sobre seu surgimento como necessidade social, e não meramente individual, e sobre as potencialidades de antíteses entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação. Deste modo, nosso estudo buscou não perder de vista a relação entre a produção do conhecimento e o processo de produção e reprodução da vida;

6) Saliencia o valor da crítica à educação realmente existente, mas diz que este valor não está simplesmente na enumeração dos obstáculos que a organização da sociedade impõe à realização de qualquer ideal educativo que pretenda transcendê-la. Deverá, sobretudo, tratar de localizar as tendências já existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que poderá ser a educação do futuro, uma vez liberta dos entraves que a aprisionam às tendências educacionais não críticas e/ou crítico-reprodutivistas. Conclui que a crítica deverá buscar a solução para antíteses reais nas tendências realmente existentes. Neste sentido, ao realizarmos a crítica à produção sobre o currículo de pedagogia procuramos, para além de enumerar seus obstáculos, indagar sobre as possibilidades<sup>27</sup> de enfrentamento aos limites postos à formação do pedagogo.

### *2.1.1. Recuperando o critério de criticidade no âmbito das teorias educacionais: as contribuições da obra Escola e Democracia*

Tendo em vista o problema da criticidade no âmbito das teorias educacionais, tomamos as contribuições de Dermeval Saviani na obra *Escola e Democracia*. Ao examinar a relação entre a marginalidade da educação e as teorias da educação na referida obra Saviani (1987) explica que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: o das teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social; e o das teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social. Ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação, e sociedade.

No primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto,

---

<sup>27</sup> No que diz respeito à categoria da possibilidade, esta está sempre em relação à realidade, que a tenciona. Estas categorias servem de instrumento do pensamento para a apropriação do real, e se localizam na necessidade humana de conhecer para transformar. A utilização destas categorias nos permite verificar o movimento, no real, das possibilidades de outra realidade, qualitativamente diferente, vir a se objetivar. Do ponto de vista do materialismo dialético, “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” (CHEPTULIN, 1982, p. 338).

constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação por sua vez constitui-se numa força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Tendo em vista a relação entre educação e sociedade, neste grupo concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

No segundo grupo a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. A marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. A educação é concebida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. No que tange a relação entre educação e sociedade entende-se que a forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, o autor denomina o primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. O segundo grupo é denominado de “teorias críticas”, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. O autor distingue ainda um terceiro grupo, o das teorias “crítico-reprodutivistas”, onde estão situadas as teorias que entendem que a função própria da educação é a reprodução da sociedade.

A teoria crítica da educação reconhece a importância da lição trazida pela concepção crítico-reprodutivista, segundo a qual a escola é determinada socialmente e sofre determinações do modo de produção capitalista, ou seja, do conflito de interesses de classe que caracteriza a sociedade. Porém, aponta os limites de tal concepção problematizando-a. afinal, se a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. Assim, enuncia o seguinte problema: é possível articular a escola

com os interesses dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?

A resposta a que se chega é positiva, sim é possível articular a escola com os interesses dominados. Para tanto, necessita-se de uma “teoria crítica” que:

[...] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1987, p.35-36)

Sobre esta tarefa vem debruçando-se a pedagogia histórico-crítica nos últimos trinta de dois anos. Explicitadas tais contribuições, nos próximos tópicos apresentamos as categorias que nos possibilitaram uma aproximação a esta crítica, as quais foram tomadas para análise das teses. Segue-se, portanto, uma exposição acerca das categorias *modo de produção, concepção de homem/formação humana e projeto histórico* (como categorias gerais); e *trabalho educativo, currículo e escola* (como categorias que se articulam na prática).

## 2.2. APONTAMENTOS ACERCA DO MÉTODO: AS CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA À ECONOMIA POLÍTICA PARA A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS MODO DE PRODUÇÃO, CONCEPÇÃO DE HOMEM/FORMAÇÃO HUMANA E PROJETO HISTÓRICO

Abordemos, inicialmente, a obra denominada *Prefácio da Contribuição à crítica da economia política*, escrita em Londres no ano de 1859, na qual Marx trata do aspecto metodológico com que organizou seus estudos, apresentando-nos uma síntese da evolução destes estudos no terreno da economia política. O autor inicia o texto pontuando, respectivamente, os aspectos do sistema da economia burguesa examinados por ele, a saber: capital, propriedade fundiária, trabalho assalariado, Estado, comércio externo, mercado mundial.

Seus estudos são organizados a partir da elaboração de manuscritos e monografias de base, ou seja, estudos que organizam as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados, conforme explicita



Saviani (1991).<sup>28</sup> Sendo assim, outra característica das investigações de Marx e Engels, diz respeito ao movimento materialista dialético que vai do particular ao geral. Este movimento pode ser observado na trajetória da elaboração da obra de Marx, seus estudos no campo da economia política advieram de uma situação real concreta - a questão do roubo de lenha do Vale do Mosela, o impasse entre os camponeses e os proprietários da terra -, acontecimento que fez Marx ir em busca das múltiplas determinações do problema. Esta situação forneceu-lhe as primeiras razões para se ocupar das questões econômicas.

Em busca de maior entendimento sobre as questões econômicas, buscou a elaboração mais avançada que se tinha sobre o assunto na sua época, chegando à obra: *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. A partir daí se explica seu primeiro trabalho ter sido uma revisão crítica da Filosofia do direito de Hegel (1844). Neste trabalho Marx conclui que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si mesmas, mas inseridas nas condições materiais de existência, e defende a tese - *A anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política*. (MARX, 1983, p. 24).

Esta foi a concepção geral da crise capitalista que deu sustentação aos seus estudos. O que lhe possibilitou a seguinte conclusão geral<sup>29</sup> – fio condutor dos seus estudos:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. (MARX, 1983, pp. 24-25)

Segue afirmando que “[...] assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de

<sup>28</sup> Sobre isto consultar: SAVIANI, D. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base**. Texto elaborado para o Seminário sobre a concepção de dissertação de mestrado realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1991 na cidade de Campinas. (mimeo)

<sup>29</sup> Espécie de hipótese guia dos estudos.

si.” É preciso explicar a sociedade e a consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Explica que,

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a Pré-história da sociedade humana. (MARX, 1983, p. 25).

O autor finaliza o prefácio ressaltando que faz este esboço da evolução dos seus estudos no terreno da economia política, a fim de mostrar que suas opiniões, seja qual for o julgamento que mereçam, são resultado de longas e conscienciosas pesquisas. Assim, um estudo no campo marxista, além de partir de um problema concreto, vital para a humanidade, necessita realizar: um levantamento bibliográfico da produção do conhecimento acerca do tema pesquisado, a fim de identificar seu grau de desenvolvimento e apoiar-se nas elaborações realizadas e elaborar uma nova síntese que contribua para o avanço em direção à necessidade histórica de superação da contradição fundamental da sociedade do capital. Quanto à orientação do método de partirmos do grau de desenvolvimento das elaborações e proposições acerca do objeto estudado, no manuscrito denominado *Para a crítica da economia política*, Marx desenvolve esta tese, no qual afirma:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda da terra. Mas não se deve identificá-los. (MARX, 1978a, p. 120)

Partindo desta compreensão buscamos identificar no Capítulo 1 as elaborações acerca do currículo de pedagogia, considerando o que dizem os setores organizados que vem discutindo este assunto; assim como a legislação; as políticas públicas e as elaborações teóricas pertinentes ao tema investigado.

Os textos citados aqui nos permitem levantar alguns aspectos centrais no que se refere ao método marxista, segundo os quais buscamos nos aproximar neste estudo, mesmo reconhecendo nossas muitas limitações na apropriação deste método. Dentre os aspectos centrais destacamos: que as elaborações partem sempre de um problema real, este é investigado, descrito, analisado, explicado, criticado (método de análise), para que posteriormente, apresente-se a síntese (método de exposição). Identifica-se que o método em Marx parte da concepção materialista histórico dialética, que se caracteriza crítica e revolucionária por essência, cuja matéria investigativa pode sofrer atualizações, pois parte do modo de produção da existência, que é histórico e possui leis próprias e específicas que são geradas por um determinado grau de desenvolvimento da produção da vida. Portanto, o método em questão está ligado a determinada teoria do conhecimento, a uma concepção de mundo e de homem, a um projeto histórico, portanto, a um posicionamento de classe, possuindo uma base filosófica – o materialismo histórico dialético.

No que se refere às categorias relacionadas com o modo de produção da existência, partimos da concepção marxista de homem e projeto histórico. Sobre a concepção de homem/formação humana, trataremos de abordá-la mais minuciosamente no tópico 3.3. *CRÍTICA À EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE MARX: REALIDADE E POSSIBILIDADES* deste capítulo. Cabe adiantar que para Marx a questão da subjetividade é indissociável da intersubjetividade, o ser do homem, a sua essência e existência, não são dadas pela natureza, mas produzidas pelos próprios homens através do **trabalho**, (SAVIANI, 2004b). Segundo Marx (1989, p. 202):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho.

É, portanto, pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Deste modo, a definição de ser humano em Marx não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado, mas é em sua realidade, o conjunto das relações sociais que trava. Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmam que, o que os homens são, coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: ‘tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são’. (SAVIANI, 2004b, p.37).

Dito isto, ao nos referirmos a **projeto histórico**, retomamos a tese defendida por Marx e Engels (2008, p.12) no *Manifesto do Partido Comunista* para destacar um aspecto fundamental em nossa análise – “[...] a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes [...]” - entre homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, ou seja, opressor e oprimido. E na sociedade moderna, entre a burguesia e o proletariado. Estas disputas mais específicas fazem parte de um movimento mais geral que é a luta de classes e a disputa de projetos históricos. Sobre isto Luis Carlos de Freitas (1987, 1995) afirma:

A discussão em torno do projeto histórico, ou mais apropriadamente, dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é, em nossa opinião, necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso ‘transformador’ nesta área. Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (FREITAS, L.C., 1987, p. 123)

A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados. (FREITAS, L.C., 1995, p. 142)

Salientamos, portanto, que existem concepções de homem e projetos históricos distintos, e que estes determinam, por mediações, a produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia. No entanto, as distintas concepções de homem e projetos históricos são determinadas pelas relações travadas a partir do modo de produção da vida, embasando diferentes concepções de formação e educação, que se materializam em diferentes proposições acerca do trabalho educativo, do currículo e da escola. No entanto, conforme apontamos anteriormente, estas diferenças não são mero acaso, pelo contrário, são expressões

da luta de classes entre os que detêm os meios de produção e os que são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Explicitamos, ainda, a categoria **modo de produção** como categoria mediadora de todas as outras, visto que, é o modo como os homens produzem sua existência que move a história. Além disto, modo de produção é uma categoria que expressa a totalidade, pois carrega o particular e o universal, ou seja: i) o grau de desenvolvimento das forças produtivas (estrutura que corresponde ao trabalho humano, terras e técnica) e ii) o grau de desenvolvimento das relações de produção que acompanha o desenvolvimento das forças produtivas. Como podemos observar na elaboração de Marx e Engels (2007, p. 34), a saber:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

Conforme afirma Peixoto (2010, mimeo), modo de produção é a categoria síntese, pois é a categoria da obra de Marx e Engels que:

[...] expressa a totalidade das relações nas quais estão inscritas as práticas humanas, sendo, ao mesmo tempo, em contradição dialética, a expressão que carrega, que porta, o particular (o trabalho como atividade vital humana) e o universal (a sociedade, as relações sociais contraditórias e dialéticas que os homens estabelecem entre si no processo histórico de realizar o trabalho de produção da existência). (PEIXOTO, 2010, p. 3, mimeo)

Sendo assim, a autora acrescenta:

Na contramão da pós-modernidade, empreendemos um terceiro movimento: a defesa da análise da produção do conhecimento orientada por uma macroteoria explicativa; a defesa de que esta teoria macroexplicativa é a concepção materialista e dialética da história, portanto, a defesa da história em contraposição às particularidades, à cultura e à memória; a defesa do materialismo, da ciência e da razão, em contraposição ao idealismo, ao misticismo e ao irracionalismo. (PEIXOTO, 2007, p. 301)

É nesta direção que nosso estudo se colocou, reconhecendo a necessidade de não nos descolarmos da categoria modo de produção, visto que, a possibilidade de realizarmos análises - radicais, na totalidade e de conjunto – aumenta à medida que guiamos nossos estudos tendo em vista esta categoria central. Significa dizer, que para compreendermos as determinações históricas da produção do conhecimento faz-se necessário questionarmos sobre as transformações ocorridas no modo de produção da existência.

No âmbito da educação, advém desta compreensão, o fato de explicarmos a relação entre projeto histórico, teoria do conhecimento, teoria educacional, teoria pedagógica, trabalho educativo e metodologias específicas, uma vez que a educação e seus desdobramentos teórico-práticos não estão deslocados do mais geral, que é o modo de produção capitalista. Com relação a esta articulação, Luis Carlos de Freitas (1995, p. 93), explica que:

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores.

Isto nos permite compreender o porquê de algumas proposições pedagógicas como o construtivismo, por exemplo, pautarem-se no não ensino, no esvaziamento de conteúdos, no relativismo epistemológico, enquanto outras, como a pedagogia histórico-crítica, defendem a garantia do ensino à classe trabalhadora, a ciência, a educação pública, o professor, a escola como fundamentais no desenvolvimento humano. Por considerar que o homem não nasce homem, mas se torna homem e precisa passar por processos educativos para se apropriar daquilo que a humanidade produziu no decorrer da história e desenvolver-se enquanto ser humano. Estes são elementos iniciais que nos ajudarão a apreender o movimento do real no pensamento e explicá-lo a partir de suas determinações mais gerais e de sua essência.

Partindo destes parâmetros teórico-metodológicos, apresentamos a seguir as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola – delimitadas para a análise das teses.

### 2.3. ELEMENTOS PARA ANÁLISE DAS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: ESCOLA, TRABALHO EDUCATIVO E CURRÍCULO COMO CATEGORIAS DA PRÁTICA

Como apresentamos anteriormente, o presente estudo pretende analisar as teses sobre o currículo de Pedagogia nos bancos de teses da CAPES e da BDTD, no período de 1987 a 2010, a fim de avançar nos estudos com a realização de uma crítica ao conhecimento elaborado sobre esta temática. As avaliações críticas da produção do conhecimento científico se mostram como uma atividade humana fundamental para que possamos identificar limites e apontar possibilidades do conhecimento historicamente acumulado, para a reflexão acerca dos problemas situados no mundo da necessidade.

Questionamos sobre a relação que se estabelece entre as categorias *concepção de homem, projeto histórico, trabalho educativo, currículo e escola* que vem embasando estas

produções, por entendermos que toda proposta curricular, explícita ou implicitamente, conscientemente ou não, responde às questões: Que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como este conhecimento será tratado? Ou seja, partimos do entendimento de que as proposições curriculares dizem respeito a um projeto de formação humana.

É fundamental nos debruçarmos nesta análise a partir da relação que se estabelece entre as concepções mais gerais e as categorias da prática, pois ao nos referirmos ao currículo de pedagogia estamos partindo de uma concepção pedagógica dialética, segundo a qual:

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007c, p. 18; SAVIANI, 2007a, pp. 399-400).

Portanto, não é possível estabelecermos a crítica às teses sobre o currículo de pedagogia se não considerarmos os aspectos fundamentais que caracterizam a pedagogia a diferenciando das demais teorias da educação, ou seja, o trabalho educativo, que é o que materializa o currículo escolar.

### **2.3.1. Currículo, trabalho educativo e escola: em defesa do trato com o conhecimento objetivo**

#### *2.3.1.1. Currículo*

[...] o currículo diz respeito a seleção, seqüência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. [...] Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem. (SAVIANI, N., 2003, pp.1-2)

Considerando a definição apresentada por Nereide Saviani, e situando-nos na luta pela superação do modo de produção capitalista, ou seja, na luta pela tomada dos meios de produção pela classe trabalhadora livremente associada, corroboramos com a concepção de **currículo** exposta por Dermeval Saviani (2008b), a saber: currículo como a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares; uma escola funcionando, desempenhando a função que lhe é própria, ou seja, propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento clássico, sistematizado, objetivo, científico, à cultura erudita e letrada<sup>30</sup>.

Ao tratar da educação escolar o autor estabelece uma distinção entre o tradicional e o clássico. Explica que tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, enquanto o clássico, diz respeito ao que resistiu ao tempo, por isso sua validade extrapola o momento em que foi criado. Feita esta distinção, chama atenção para as funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista, caso contrário, “[...] acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola.” (ibid, p. 102)

Compreendendo o currículo como as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder sua especificidade, estabelece a distinção entre os *aspectos curriculares* e *aspectos extracurriculares*. Ao referir-se à escola básica, o autor salienta que as comemorações na escola, os temas transversais (educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito), por exemplo, são extracurriculares, não sendo os aspectos principais do currículo, fazendo sentido apenas quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo substituí-las ou prejudicá-las. Por sua vez, os aspectos curriculares, portanto principais no currículo, são o português, a matemática, as ciências naturais, a história, a geografia, ou seja, o conhecimento objetivo, clássico, sistematizado. No entanto, estes elementos vêm sendo secundarizados no currículo, juntamente com a secundarização da escola, do trabalho educativo e do professor.

---

<sup>30</sup> Temos conhecimento dos principais autores que vem desenvolvendo estudos sobre o currículo no Brasil, como é o caso de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Contudo, não as tomamos como referencial teórico para tratar da categoria currículo, pois suas elaborações não nos auxiliam a avançar nos estudos acerca do currículo de pedagogia a partir de uma teoria educacional crítica, tendo em vista o projeto histórico comunista, bem como a necessidade de acesso da classe trabalhadora à riqueza material e espiritual produzida pela humanidade ao longo da história; reconhecendo a existência de uma generalidade humana e uma cultura universal ligada ao saber objetivo. Em oposição a isto, pautadas nos princípios do pós-colonialismo, as autoras defendem “[...] perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...] perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo [...]”, (LOPES e MACEDO, 2011, p. 208). “Por hibridismo entende-se que não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura.” (ibid, pp. 211-212). Realizaremos a crítica as estas perspectivas relativistas no capítulo seguinte.



Bem como Saviani reconhecemos que uma das tarefas da escola e do trabalho educativo, diz respeito à viabilização das condições da apropriação do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo para efeitos de sua apropriação-objetivação ao longo de um determinado período. Sobre isto, o Coletivo de Autores (1992) destaca no conceito de dinâmica curricular<sup>31</sup>, que o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se dêem o ensino e a apropriação do conhecimento, e que isto está ligado a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica.

Em contraposição ao trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, o Coletivo de Autores (1992) defende um currículo pautado na lógica dialética. Ou seja, princípios curriculares pautados na: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Consubstanciam esta defesa afirmando que:

A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34)<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Entendimento de que o currículo não é estático e nem mero rol de disciplinas, mas se materializa através da dinâmica curricular. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

<sup>32</sup> Ao tratar do currículo nos *Cadernos didáticos sobre educação do campo*, Taffarel (et.al., 2009, pp. 185-186, no prelo) defendem que “[...] o eixo articulador do conhecimento no currículo deve ser o trabalho socialmente útil, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil.” Baseados no Coletivo de Autores (1992), que avança na elaboração de uma proposta sistematizada que aponta para uma possibilidade de concretização da concepção curricular exposta, defendem a organização curricular em Ciclos de Escolarização, explicando que “[...] Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação.” (ibid, p. 195). “São quatro os Ciclos de Escolarização Básica: a) O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los; b) O segundo ciclo é o da iniciação à sistematização do conhecimento. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do

Mas afinal, por que é fundamental que a classe trabalhadora acesse o conhecimento sistematizado a partir de princípios curriculares pautados na lógica dialética? Porque é fundamental que o trabalhador domine o que a burguesia domina. Porque é imprescindível que o trabalhador domine o conhecimento científico de ponta, as técnicas utilizadas na produção. Porque o conhecimento constitui-se hoje numa das principais forças produtivas empregadas no modo de produção capitalista. Porque isto auxiliará o trabalhador a compreender a realidade na sua totalidade, podendo explicá-la com radicalidade e reconhecendo a necessidade e a possibilidade de transformá-la.

Não estamos sendo idealistas de considerar que a alteração das idéias mudará o real, sabemos que é alteração das condições objetivas, do modo de produção da vida que permitirá o fim da exploração do homem pelo homem, a formação omnilateral, a emancipação humana, ou seja, o salto qualitativo da humanidade. É a alteração da base material de produção que

---

professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água; c) O terceiro ciclo é o da ampliação da sistematização do conhecimento. Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria; d) O quarto ciclo é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa.” (ibid, pp. 196-197). Quanto aos pressupostos para a organização curricular, com relação ao trato com o conhecimento, afirmam: “1) A apropriação dos conteúdos pelos estudantes deve ser entendida como direito de acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Essa apropriação consiste em dar subsídios aos estudantes para criação de estruturas de pensamento, que lhes permitam refletir sobre uma lógica de sociedade que valorize o trabalho coletivo e suas formas de organização. 2) A proposta de trabalho deve estar integrada ao contexto social dos estudantes, quer dizer, devem ser identificadas as aprendizagens sociais significativas para o estudante. 3) Os dados da realidade devem ser considerados. 4) Os conteúdos devem ter relevância social, articulados com o projeto da classe social do conjunto dos seus estudantes. 5) A proposta deve considerar a adequação das possibilidades sociocognitivas dos envolvidos. 6) O conhecimento das bases teóricas exige aprofundamento. 7) Deve ser garantida a totalidade no trato com o conhecimento.” (ibid, pp. 199-200)

permitirá que a humanidade ultrapasse a pré-história das relações humanas. Porém, não dá para ignorarmos que o modo de produzir a vida burguês, se valeu e se vale da expropriação da classe trabalhadora, tanto da sua força de trabalho, quanto do conhecimento e da técnica utilizada por esta na produção dos bens materiais, e isto é concreto e objetivo.

### *2.3.1.2. Trabalho Educativo*

Diante do exposto, considerando o currículo como “[...] o projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola.”, (TAFFAREL, et.al, 2009, p.185, no prelo); entendendo que a natureza humana não é dada, mas produzida pelos próprios homens a partir do trabalho, defendemos o trabalho educativo como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (2008b, p. 7)

Ao tratar do trabalho educativo Saviani (2008b) esclarece que a produção do saber está ligada a produção não-material (produção espiritual), que não nada mais que a maneira pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Bem por isto, é que se pode falar de diferentes tipos de conhecimento, tais como: “[...] conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico”. (SAVIANI, 2008b, p. 7)

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, e ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (ibid, p.7)

Saviani salienta que é preciso superar a falsa identificação da objetividade e da universalidade do conhecimento como sinônimas de neutralidade. O autor explica que “a questão da neutralidade ou da não-neutralidade é uma questão ideológica, isto é, diz respeito

ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (ibid., 2008b, p. 57)

É sabido que a neutralidade é impossível, pois não existe conhecimento neutro e desinteressado. Porém, o fato do conhecimento ser sempre interessado não significa a impossibilidade da objetividade. Assim, “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal.” (ibid., pp. 57-58).

Independentemente dos juízos pessoais ou de interesses particulares de etnias, classe, movimentos sociais e políticos há conhecimentos que ultrapassam tais dimensões e dão conta de explicar fatos ou relações que estão fora do círculo de percepção ou daquilo que os indivíduos julgam ser ou não verdadeiro.

Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (ibid, p. 58)

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito a explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais.

### 2.3.1.3. *Escola*

À educação escolar, independente do nível ao qual nos referimos, cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, possibilitando-lhes, pela via da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas superiores e suas correspondentes habilidades operacionais. Esta função lança, de antemão, aos educadores um grande desafio: desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade. (MARTINS e ABRANTES, 2008, p.1)

Desde a divisão e a organização burguesa do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção, a burguesia vem cuidando para garantir a manutenção de níveis de ignorância da classe trabalhadora, fundamentais para a manutenção da expropriação e da

exploração do trabalhador, o que é vital para a manutenção do lucro<sup>33</sup>. Não é à toa que Saviani (1987) destaca que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento, colocando-se na defesa intransigente da recuperação do papel da **escola**:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2008b, p. 98)

O autor salienta que a secundarização da escola só interessa à burguesia, pois, a generalização da instrução da população contraria os interesses de estratificação de classes.

[...] a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada pra ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (ibid., p. 99).

Explicitado isto, salientamos que um dado projeto de formação humana está ligado a uma dada concepção de homem, a um dado projeto histórico, uma vez que, as propostas educacionais situam-se no âmbito da luta de classes. Conforme denunciaram os crítico-reprodutivistas<sup>34</sup>, na sociedade capitalista a principal função da educação é a manutenção da ordem vigente e a reprodução dos seus valores. Porém, conforme crítica realizada por Saviani (1987), sabemos que a escola não é homogênea, mas abriga contradições próprias desta sociedade baseada na subordinação trabalho ao capital. Sobre isto Snyders afirma:

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e, sobretudo, os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência. A partir do que a seleção escolar assim instituída não só é injusta como é até contrária às necessidades da produção e trava ao mesmo tempo a extensão e a satisfação das necessidades, portanto, da escolha de carreiras. (SNYDERS, 2005, p. 102)

Conforme indica Snyders, se identificamos o projeto burguês de formação, e conseqüentemente, de currículo, é justamente a contradição inerente ao capitalismo, que nos

<sup>33</sup> Sobre os problemas que cercam a escola no nosso país, ver sistematização realizada por (SANTOS et. al., 2009, pp. 57-60, no prelo) sobre os principais problemas da escola do campo no Brasil, a saber: analfabetismo; acesso e permanência; projeto de escola e organização do trabalho pedagógico; professores; estrutura e financiamento. Utilizamos esta referência, pois reconhecemos que estes problemas não se restringem ao campo, apresentando-se, em maior ou menor grau, nas instituições escolares brasileiras em geral.

<sup>34</sup> Conforme classificação realizada por Dermeval Saviani (1987) na obra *Escola e democracia*.

dá condições de reconhecer as possibilidades de um projeto contra hegemônico de formação.

Pois, sabemos que:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 2005, p. 103)

Reconhecer isto nos coloca na defesa de um projeto de formação vinculado aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, vinculado ao projeto histórico socialista/comunista. A respeito disto, retomamos Marx e Engels na obra *Manifesto do partido comunista*, na qual eles afirmam que as conclusões teóricas dos comunistas não se baseiam em idéias ou princípios inventados, mas que são a expressão geral das condições reais de uma luta de classes existente, de um movimento histórico que se desenvolve diante de nossos olhos. Dizem que o objetivo imediato dos comunistas é a constituição dos proletários em classe, a derrubada da supremacia burguesa e a conquista do poder político pelo proletariado. E que a teoria comunista poderia ser resumida em uma frase: abolição da propriedade privada, pois esta é a expressão final do sistema de produção e apropriação que é baseado em antagonismos de classes, na exploração de muitos por poucos, (MARX E ENGELS, 2008, pp. 24-25).

Como é possível observar, a concepção de currículo na qual nos baseamos, refere-se primeiramente à educação básica, visto que, consideramos inconcebível pensarmos o currículo de pedagogia sem partirmos do que reconhecemos como conhecimento escolar, currículo escolar, como papel da escola no processo de formação humana na sociedade em que vivemos. Sem termos clareza sobre o que consideramos necessário ser tratado na escola pelo professor, como pensarmos a formação e o currículo de pedagogia? Sabemos que a escola não é o único campo de trabalho do pedagogo, porém, ela é a instância mais desenvolvida de socialização do conhecimento, sendo o principal campo de trabalho deste profissional. Conforme explica Saviani (2008a, p.154) *a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina*, por isso não é possível hoje compreender a educação sem a escola, pois é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Sendo assim,

[...] se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a

base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas. (SAVIANI, 2008a, p. 155)

Além disto, consideramos que as categorias mais gerais - concepção de homem e projeto histórico – perpassam qualquer proposta de formação, sendo ela de nível básico ou superior, sendo expressas no real no que denominamos de categorias da prática, que são em última instância onde se materializam as determinações mais gerais do modo de produção capitalista, a saber: trabalho educativo, o currículo e a escola.

Portanto, estas concepções das quais partimos, não serão diferentes ao pensarmos o ensino dos estudantes das séries iniciais e a formação que deve ter seus professores. Ambas estão centradas na **concepção de homem** enquanto ser social que para manter-se vivo age sobre a natureza através do trabalho, e neste processo produz os meios necessários para a manutenção da vida, ao mesmo tempo altera a si mesmo, produz conhecimento, técnica, cultura. Assim como, num **projeto histórico** para além do capital, sabendo que esta não é uma vontade produzida na cabeça de homens isolados, mas uma necessidade histórica. Por fim, partimos de uma concepção curricular, tanto para o ensino básico quanto para o ensino superior, galgada numa **concepção de formação** que deve *contribuir* - já que sob o modo de produção capitalista não é possível alcançá-la - para o desenvolvimento humano na sua plenitude, trata-se da defesa de uma formação omnilateral no sentido que Marx atribuí a este termo, ou seja, formação que possibilite o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades humanas e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p. 87).

Considerando o exposto acima, bem como os limites de tempo e espaço que temos nesta dissertação, para realizarmos a crítica à produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia, tendo em vista quais as possibilidades que ela aponta para o enfrentamento da problemática educacional brasileira, no geral, e para o enfrentamento das problemáticas da formação do pedagogo, em específico, restringiremo-nos a questionar que *concepção de homem/formação humana e projeto histórico* estão presentes nas teses sobre o currículo de pedagogia produzidas no Brasil entre os anos de 1987 a 2010. Para tanto, dedicamos o próximo tópico à discussão do que concebemos por formação humana/concepção de homem, pois entendemos que esta discussão é um ponto de apoio importante que contribui com a necessária crítica que deve ser feita à concepção de formação burguesa.

## 2.4. FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: CRÍTICA À FORMAÇÃO BURGUESA

*Educação comunista e formação integral do homem* – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. (LOMBARDI, 2010, p. 329)

Mas afinal como o homem se torna homem? O que significa formação integral do homem? Por que se afirma que esta só será possível com a instauração do comunismo que rearticulará o trabalho manual e o trabalho intelectual para que então a educação esteja a serviço do homem? Quer dizer que a educação que temos sob o modo de produção capitalista não está a serviço do homem, e que a cisão entre trabalho manual e intelectual impossibilita a formação integral do homem?

Para respondermos a estas questões precisamos explicitar em que concepção de homem/formação humana baseamo-nos. Por sua vez, esta resposta inicia-se a partir da explicação de como o homem se constitui/torna homem. Este é o nosso objetivo nos próximos tópicos deste capítulo.

### 2.4.1. Processo de hominização: o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, as contribuições de Engels

Para tratarmos do processo de hominização<sup>35</sup>, como parte constituinte do processo de desenvolvimento humano, tomamos como referência o texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de Friedrich Engels. O texto selecionado aborda o processo de desenvolvimento humano, e como isso se deu a partir do trabalho. Contribui deste modo, para o entendimento do homem como ser social que produz e reproduz a vida e a si mesmo através do trabalho.

Talvez seja desnecessário lembrarmos aqui, que as explicações de que partimos para compreender o homem na sua generalidade e ontologia não são elucidações de cunho religioso (baseada na Teoria criacionista), mas explicações científicas que partiram das

---

<sup>35</sup> Entendemos que o processo de hominização se completa quando o homem passa a submeter a natureza às suas necessidades, distinguindo-se, de vez, de todos os outros animais.



contribuições mais avançadas disponíveis na época em que foram escritos os referidos textos, ou seja, na Teoria da Evolução elaborada por Darwin.

Passemos então, às contribuições de Engels sobre *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Neste manuscrito, escrito entre os anos de 1875-1876, Engels inicia afirmando que o trabalho é o fundamento da vida do homem. O autor explica que com o andar ereto os macacos antropomorfos passaram a ter as mãos livres e começaram a usá-las para apanhar e segurar objetos, fazendo o uso primitivo/simples das mãos. Que as mãos humanas foram desenvolvidas após milhares de anos de *trabalho*, sendo seu uso hábil e sua destreza produtos do trabalho humano. Lembra que os benefícios adquiridos pelo uso das mãos repercutiram no corpo como um todo.

Segundo Engels (1990), a vida em manada dos nossos antepassados, as atividades em comum para o mútuo auxílio, o desenvolvimento do trabalho contribuiu para que os homens consolidassem seus laços societários. Quando os homens passaram a ter a necessidade de dizer algo vai constituindo-se o órgão vocal. Deste modo, a origem e o desenvolvimento da linguagem e da palavra articulada, principais fatores na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano, também são produtos do trabalho. Após o desenvolvimento do cérebro veio o desenvolvimento dos órgãos sensoriais.

O movimento dialético de desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a serviço do homem, da evolução da consciência, sua capacidade de discernimento e abstração atuaram sobre o trabalho e sobre a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo cada vez maior. Esse desenvolvimento prossegue ininterruptamente e dura milhares de anos, até o homem constituir-se como tal, é a partir de então que inicia-se o processo de desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, é também o trabalho, e não a linguagem como defendem alguns grupos de estudiosos, que diferencia a manada de macacos da sociedade humana.

No manuscrito fica claro, que se passa a falar em trabalho à medida que vão sendo produzidos instrumentos de caça, pesca, defesa, etc. Por sua vez, a caça e a pesca proporcionam a mudança dos hábitos alimentares dos hominídeos, que anteriormente era vegetal e passa a ser mista (vegetal e animal). A carne possui substâncias importantes que contribuem no desenvolvimento do cérebro, sendo este outro passo importante na transformação do macaco em homem. O consumo de carne estimulou o uso do fogo e a domesticação dos animais, novos importantes meios de emancipação humana. Advém daí a possibilidade de viver em praticamente todo tipo de clima. (Engels, 1990)

O trabalho vai se diversificando, se aprimorando e surge a agricultura, a fiação, a tecelagem, a olaria, a manipulação de metais, a navegação, o comércio, os ofícios, as artes, as

ciências, as tribos, as nações e os Estado. Depois o direito, a política e a religião que aparecem como *o reflexo do fantástico das coisas na mente do homem*, (idem, p.30). O homem passa a dominar a natureza e de maneira planejada age na sua transformação através do trabalho, enquanto os outros animais modificam-na sem planejarem e sem terem consciência do que fizeram.

Em síntese, embora Engels não tenha tido acesso ao conjunto de informações e avanços científicos tal como temos nos dias de hoje, com explicações bastante desenvolvidas sobre a constituição e desenvolvimento da vida humana ao longo da história, ele coloca uma tese que é central para discutirmos a formação humana, tese central para responder a questão: Como o homem se torna homem? Dentro das suas possibilidades Engels explicou: o homem se torna homem através do trabalho, e é nesta tese que nos pautamos para desenvolver o presente estudo.

A título de complementação, ao examinarmos as contribuições de K. B. Oakley (1990, In: Engels, 1990) no texto *O homem como ser que fabrica utensílios*, veremos que o autor considera os utensílios como elementos acessórios ao corpo humano. Oakley (ibid.) lembra algo que é central para discutirmos a diferenciação do homem dos demais animais, a saber: que a *fabricação de um utensílio exige maior grau de inteligência do que seu uso*, e exemplifica que um chimpanzé pode, mediante uma situação de exploração, ver paus isolados em uma caixa quebrada e usá-los como utensílios, mas ele não quebrará a caixa para converter seus destroços em paus. Ou seja, ele não planeja e não projeta sua ação antes de executá-la. Já o homem, *pode 'ver' a existência de um utensílio em um monte de pedras informe*, (OAKLEY, 1990, p.43. In: ENGELS, 1990). Essa capacidade de projeção ou pré-ideação antes de sua realização prática está claramente expressa na colocação de Marx quando ele distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas, a saber:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1989, p. 202)

Posteriormente, abordaremos como se dá este processo de projeção/objetivação/apropriação. O que pretendemos frisar aqui foi o papel central que o trabalho ocupa na constituição do homem.

Explicitados os elementos centrais que permitem entender o processo de hominização que se deu através do trabalho, seguiremos apresentando como este processo desenvolve-se a partir da produção da cultura; bem como, o papel fundamental da educação no processo de humanização, através da garantia de acesso às novas gerações à cultura elaborada pelas gerações que a precederam. Para tanto, valemo-nos das contribuições da psicologia soviética, principalmente de Leontiev.

#### **2.4.2. Processo de humanização: as contribuições da psicologia soviética, especialmente, de Leontiev**

Tomamos como referência o texto *O homem e a cultura* para a realização deste diálogo. Trata-se de um texto escrito em 1961, que tem como idéia central, a natureza social do homem, e como objetivo a desconstrução da idéia vigente na época, segundo a qual as leis biológicas eram as responsáveis pelo desenvolvimento humano.

O autor inicia o texto afirmando que as grandes batalhas da “nossa época” são as batalhas pelo bem estar dos homens, por sua libertação de todas as formas de opressão e escravidão. Identifica que por isso, o problema da humanidade tem sido o problema de atuação humana. Aponta, portanto, a necessidade de uma abordagem verdadeiramente científica deste problema, que seja despida de concepções pseudocientíficas e preceitos falsos. A saber, entre estas, as concepções erradas sobre o homem, seu desenvolvimento e cultura, que partem do pressuposto que:

[...] a maioria esmagadora da população do nosso planeta está predestinada por natureza a viver a trabalhar, com carências e sem direitos, enquanto que outra fração, a dos eleitos, tem por missão governar essa maioria e usufruir de todos os bens materiais e espirituais. (LEONTIEV, 1980, p. 37)

Observa que a concepção de que o homem se distingue radicalmente dos outros animais mantém-se firme na ciência. Porém, as discussões científicas mais importantes limitaram-se às propriedades e particularidades biológicas e hereditárias do homem, servindo de base teórica para as mais reacionárias e racistas concepções biológicas. Em contraposição a isto, expõe a tese desenvolvida pela ciência progressista, tal qual o homem é fundamentalmente um ser social. Em outras palavras, significa dizer que tudo o que no

homem é humano advêm da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

Retoma Engels para explicar que o homem se *humanizou* ao passar pela vida social, baseada no trabalho; que este passo transformou a sua natureza e estabeleceu o início do desenvolvimento, que já não se determina apenas por leis biológicas, mas pelas novas leis do desenvolvimento social humano. O trabalho livre, criativo e socialmente útil, demarca o processo de humanização.

Em seguida, explicita os estágios do desenvolvimento: 1) Preparação biológica do homem – *australopithecus* – leis biológicas prevaleciam totalmente; 2) Passagem ao homem - vai desde os *Pithecantropus erectus* até o *Homo neanderthalensis* – nesta longa fase surge a preparação de utensílios e as formas embrionárias de trabalho e sociedade, ainda predominância das leis biológicas na formação humana. Porém, já se identificam transformações da estrutura anatômica do homem, do cérebro, dos sentidos, das mãos e órgãos vocais, que realizavam-se sob influência do trabalho e da comunicação oral.

[...] o desenvolvimento biológico do homem realizava-se sob a influência do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o princípio um processo social, que avança segundo as suas próprias leis objetivas, leis social-históricas; eis porque a biologia começou a <<registrar>> na estrutura anatômica do homem o início da história da humanidade. (LEONTIEV, 1980, p. 41 - grifos do autor)

Explica que o homem, como sujeito do processo social, depende da ação das leis biológicas, em virtude das quais seus órgãos se adaptaram às condições e exigências da produção; e as leis social-históricas, que regulam o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela engendra. Desta forma, o terceiro estágio de desenvolvimento do homem é o aparecimento do homem moderno – *homo sapiens* – viragem radical no desenvolvimento, libertação das modificações biológicas, inevitavelmente lentas, transmitidas hereditariamente. A partir de então, as leis social-históricas passam a dirigir majoritariamente o desenvolvimento do homem. Ou seja, se antes a atividade laboral estava ligada à sua evolução morfológica, no homem moderno a atividade laboral decorre sem qualquer relação com o seu progresso morfológico. (ROGUINSKI apud LEONTIEV, 1980, p. 42). “[...] Isso significa que o homem, definitivamente formado, possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu posterior desenvolvimento social-histórico ilimitado.” (LEONTIEV, 1980, p. 42). O autor observa que as leis evolutivas e hereditárias não deixam de atuar completamente no processo de formação do homem, no entanto, as transformações biológicas, transmitidas hereditariamente, não condicionam o desenvolvimento social-histórico do homem e da humanidade.

Segue explicando que no decorrer da história da humanidade, as condições de vida dos homens e os próprios homens sofrerão modificações. E que “[...] os valores do desenvolvimento acumulados transmitir-se-ão de geração em geração, pois só isso pode assegurar a continuidade do processo histórico [...]”, (ibid, p. 43). Estes progressos se consolidaram sob a forma de fenômenos exteriores da cultura material e espiritual.

Esta forma particular de consolidação e de transmissão dos progressos do desenvolvimento às gerações seguintes surgiu devido ao fato da atividade dos homens, ao contrário da dos animais, ser criadora, produtiva. Esta é, portanto, e antes de mais nada, a atividade fundamental do homem, o trabalho. (ibid, p. 44)

Como vimos anteriormente, os homens modificam a natureza para satisfazerem suas necessidades, para tanto, produzem objetos e instrumentos de produção de objetos. Sobre isso explica:

Ao mesmo tempo que a produção de bens materiais progride desenvolve-se a cultura espiritual dos homens; o caudal de conhecimentos sobre o mundo circundante e sobre o próprio homem enriquece-se, e desenvolvem-se as ciências e as artes. [...] no processo de atividade dos homens, as suas capacidades, conhecimentos e aptidões cristalizam-se de determinada maneira nos produtos dessa atividade, nos produtos materiais e espirituais, nos seus ideais. (ibid., p. 44)

Deste novo modo, cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas da sua atividade social, ela apropria-se das riquezas deste mundo, desenvolvendo nos homens as aptidões especificamente humanas que se haviam já cristalizado e encarnado neles. [...] Na realidade, o pensamento e os conhecimentos de cada geração formam-se apropriando-se dos progressos já alcançados pela atividade cognoscitiva das gerações anteriores. (ibid., p. 45)

Considerando o homem como ser social que para se tornar plenamente humano precisa apropriar-se daquilo que é socialmente construído no seio da *cultura* produzida pela humanidade, destaca o papel vital da educação na garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser humano, da cultura humana. Conforme sinalizamos anteriormente, estudiosos marxistas no campo da educação, com os quais temos acordo, afirmam que a educação surge com o surgimento do homem, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que a sucederam acumularam ao longo da história da humanidade. Neste sentido, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, (SAVIANI, 2008b).

Ratificando esta tese, Leontiev cita exemplos de crianças que viveram a margem da sociedade, apresentando, posteriormente, um desenvolvimento parecido ao dos animais. Assim como, crianças oriundas de tribos primitivas, que ao viverem e serem educadas em civilizações

cuja cultura material e espiritual eram mais desenvolvidas assemelharam-se aos adultos desta população. O autor utiliza estes exemplos para salientar que “[...] as capacidades e aptidões específicas do homem não se transmitem por herança biológica, mas que se formam durante a vida, no processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores.” (LEONTIEV, 1980, p. 46). O autor afirma que “[...] cada homem aprende a ser homem. Aquilo que a natureza lhe deu à nascença não é suficiente para viver em sociedade. Tem de assimilar tudo o que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou.” (ibid., p. 47) Ressalta que Marx foi quem analisou pela primeira vez teoricamente a natureza social do homem e o seu desenvolvimento social-histórico. Para tanto, reporta-se aos Manuscritos de 1844:

Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, /VII/ são, em seu comportamento objetivo, a apropriação deste. A apropriação da efetividade humana, seu comportamento frente ao objeto, é a manifestação da efetividade humana [...] (MARX, 1978b, p. 11)

Ou seja, tudo o que constitui a individualidade humana existe em função dos órgãos sociais, da apropriação da realidade humana. Tendo clareza de que a experiência sócio-histórica da humanidade acumula-se sob a forma de fenômenos do mundo exterior objetivo (o mundo da indústria, da ciência, da arte), sendo este “[...] o mundo que exprime a verdadeira história da natureza humana [...]”, o mundo que dá ao homem o que é humano, (LEONTIEV, 1977, p. 55). Mas, afinal em que consiste a apropriação pelo indivíduo do mundo criado pela história humana, processo que é ao mesmo tempo o da formação, no homem, daquilo que é humano? Como se produz esta apropriação?

Para entender este processo continuaremos nos valendo das contribuições de Leontiev.

#### 2.4.2.1. *O desenvolvimento do homem relativamente ao desenvolvimento cultural da sociedade, ou a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade*

De saída o autor afirma que “[...] para assimilar os objetos ou fenômenos criados pela história é necessário desenvolver uma atividade que reproduz, de certa forma, em si própria, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no próprio objeto [...]”, (ibid., p.55). Para fazer-se entender, cita o exemplo dos utensílios/instrumentos, de como aprendemos a utilizar os diversos instrumentos **resultado histórico das experiências laborais**, produtos da cultura material. Explica que os utensílios possuem os traços principais das criações humanas, e salienta:

Não é apenas um objeto com uma certa forma e certas propriedades físicas, é ao mesmo tempo um objeto social, onde se concretizam e fixam as operações de trabalho historicamente elaboradas. A presença destes traços sociais, e ao mesmo tempo ideais, diferencia tal objeto dos <<utensílios>> de que se servem os animais. (ibid., p. 55)

Cita o exemplo dos macacos, lembrando que estes podem até utilizar uma vareta para apanharem frutos de uma árvore, porém, este instrumento não se converterá em meio executor estável desta operação. Os animais, com exceção do homem, não assimilam os instrumentos utilizados, estes instrumentos não formam neles novas operações. Relação oposta caracteriza o emprego de instrumentos pelo homem. Este, ao assimilar instrumentos, reestrutura os seus movimentos naturais e instintivos, e durante sua vida desenvolve capacidades motrizes novas e superiores.

A apropriação de um determinado conjunto de instrumentos de produção – escreveu Marx – equivale ao desenvolvimento de determinado conjunto de capacidade nos próprios indivíduos. Assim, o homem, ao apoderar-se dos instrumentos, assimila as operações motoras a eles ligadas. Este processo é ao mesmo tempo um processo de formação no homem, ao longo da sua existência, de novas capacidades superiores, as chamadas funções psicomotoras, que <<humanizam>> a sua esfera motora. (LEONTIEV, 1980, pp. 49-50 – grifo do autor)

O mesmo se dá com a apropriação dos fenômenos da vida cultural, como o domínio da língua, por exemplo. Visto que,

[...] a principal particularidade do processo de apropriação por nós examinado, <<assimilação>> ou posse, consiste em criar no homem novas capacidades, novas funções psíquicas. Nisto consiste a diferença do processo de formação dos animais. Enquanto que nestes últimos representa o resultado da adaptação individual da espécie às modificações e complexas condições de existência, a assimilação no homem é um processo de reprodução nas particularidades do indivíduo, das particularidades e capacidades historicamente estabelecidas do gênero humano (espécie). (ibid., pp. 50-51 – grifos do autor)

A relação social constitui a segunda condição obrigatória da apropriação. Em outras palavras,

[...] os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se transmitem ao homem apenas através dos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, apesar de se encontrarem apenas nestes fenômenos. Para alcançar estes progressos, para convertê-los em capacidades próprias, em <<órgãos da sua individualidade>>, a criança, o homem, deve relacionar-se com o mundo circundante através dos outros homens, isto é, relacionar-se com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprendem a agir adequadamente. Deste modo, este processo é pela sua função um processo de educação. (ibid., pp. 53-54 – grifos do autor)

Este processo vai desde a simples imitação (crianças imitam os adultos), se complexifica e especializa-se, passando pelas formas de ensino e educação escolar, até alcançar as diferentes formas de instrução superior, e finalmente a auto-instrução. Explicitado isto, Leontiev afirma que, este processo deve ser permanente, pois de outra forma a passagem dos progressos do desenvolvimento social-histórico à geração seguinte seria impossível, e, portanto, a continuidade do processo histórico seria travada. Eis mais uma vez destacado o papel vital da educação no desenvolvimento da humanidade, bem como, a relação entre o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento da educação e da profissão do professor, conforme explicitado abaixo:

Portanto, o movimento histórico é impossível sem a transmissão ativa às novas gerações dos progressos da cultura humana, sem a sua educação. [...] Quanto mais a humanidade se desenvolve, mais ricos são os resultados acumulados pela prática social-histórica, tanto mais cresce o peso específico da educação e tanto mais complexas se tornam as tarefas que se apresentam ao longo do seu desenvolvimento. É por isso que cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade, assim como no desenvolvimento de certos povos, implica inevitavelmente uma nova etapa no desenvolvimento da educação da geração seguinte, aumenta o tempo que a sociedade dedica ao ensino, surgem novas instituições docentes, o ensino adquire novas formas de especialização e relacionado com isto a profissão do educador, do professor, se diferencia; os programas de ensino são cada vez mais completos, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se e desenvolvem-se a pedagogia. Esta ligação entre o progresso histórico e o progresso no campo da educação é tão íntima, que pelo nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade podemos determinar, inequivocamente, o nível de desenvolvimento da educação, determinar igualmente o nível de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade. (LEONTIEV, 1980, p. 55)

Ao retomarmos esta afirmação de Leontiev - “Esta ligação entre o progresso histórico [...] cultural da sociedade.” – conseguimos verificar, sem muita dificuldade, a expressão desta relação na educação brasileira. Recuperando os dados educacionais<sup>36</sup> explicitados na Introdução deste trabalho, bem como a análise realizada sobre a relação entre o período em que vivemos e a educação, veremos que o que ocorre no mais geral, no âmbito da produção, tem rebatimentos e determina por mediações a calamidade educacional no nosso país, assim como as proposições acerca do currículo de pedagogia.

---

<sup>36</sup> Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais de 2009, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), 9,7% da população brasileira de 15 anos ou mais é analfabeta e 20,3% analfabeta funcional, ou seja, cerca de 30% da população brasileira acima dos 15 anos não dominam a leitura e a escrita de maneira autônoma. As estatísticas de 2009 demonstram que os brasileiros de 15 anos ainda não alcançam 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguem completar nem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) obrigatório, quando o esperado são 11 anos de estudo. Os resultados do PISA (2009) demonstram que entre os 64 países participantes do programa o Brasil ficou na 57ª posição em matemática e na 53ª posição em leitura e em ciências. De acordo com o documento de apresentação dos resultados, a média geral das três áreas de conhecimento avaliadas o Brasil ocupa a 55ª posição. (BRASIL, 2011)



Como vimos no primeiro capítulo, num período histórico de crise estrutural do capital, o capital necessita destruir as forças produtivas e o faz através da desqualificação do trabalhador, do ataque à ciência, à educação, à formação de professores. No âmbito educacional sentimos na pele o que isto representa, basta observarmos os dados do analfabetismo ou do PISA para vermos que estes dados expressam a produção coletiva e a apropriação privada da cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens, relação que se dá no âmbito da produção. Os dados expressam ainda, o ataque à classe trabalhadora, sua desqualificação e, conseqüentemente, a negação de seu desenvolvimento enquanto ser humano. Portanto, se por um lado o modo de produção capitalista desenvolveu suficientemente as forças produtivas sendo capaz de produzir o suficiente para suprir as necessidades do conjunto dos homens, por outro lado apropria-se privadamente do que é produzido coletivamente. Relega assim à miséria material, cultural, intelectual a maioria esmagadora da humanidade.

Sobre esta contradição Leontiev (1980) afirma que a desigualdade cultural se expressa ao não identificarmos uma unidade da espécie humana, à medida que, há uma grande diferença de condições de vida, de riqueza de atividade material e espiritual, e de nível de desenvolvimento das suas aptidões e capacidades intelectuais, criada pela desigualdade econômica e de classe. Neste sentido, ao mesmo tempo em que os progressos no desenvolvimento histórico se refletem nos produtos objetivos da atividade humana, o que liberta o homem da subordinação às leis biológicas, abrindo-lhe perspectivas que seriam inconcebíveis no processo evolutivo sujeito às leis da hereditariedade; tais progressos também separam-se dos próprios homens que forjam este desenvolvimento.

Esta distanciação dá-se, antes de mais, na prática, sob a forma de alienação econômica dos meios e produtos do trabalho dos produtores diretos, surge com o aparecimento da divisão social do trabalho e, simultaneamente, com o desenvolvimento provocado pela troca de produtos, as formas de propriedade privada e a luta de classes. (LEONTIEV, 1980, p. 58)

A divisão social do trabalho converte o produto do trabalho em objeto destinado a troca, o que modifica radicalmente a relação entre o produtor e o produto por ele produzido. (ibid., pp.58-59)

Na produção capitalista, especialmente, esta atividade limitada, unilateral, aliena-se do homem e perde o seu conteúdo objetivo. (ibid., p. 59)

Tudo aquilo que os operários produzem, não o fazem para eles próprios, mas tendo em vista a produção do salário, o lucro da burguesia. Por outro lado, no pólo dos capitalistas, as empresas que possuem não tem sentido enquanto empresa de produção de tais ou tais objetos, mas enquanto empresa que dá lucro.

Ao concentrarem-se as riquezas materiais nas mãos da classe dominante, nela se concentra também a cultura espiritual, embora as criações dessa cultura pareça existir para todos; no entanto, só uma minoria íntima tem possibilidades materiais e tempo para satisfazer os seus anseios de instrução para completar sistematicamente os seus conhecimentos e dedicar-se às artes [...] Como a minoria dominante não possui apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção da cultura espiritual e da sua difusão, e tende a pô-la ao serviço dos seus interesses, surge a diferenciação da cultura. (ibid., p.60)

Assim, o processo de alienação produzido pelo desenvolvimento da divisão do trabalho e pelas relações de propriedade privada, não só conduz à separação das massas da cultura espiritual, como também a diferenciação dos seus elementos componentes, avançados uns, isto é, democráticos, que servem o progresso da humanidade, e retrógrados outros, cuja penetração nas massas impede o progresso. (ibid., p. 61)

A concentração e a alienação da cultura do homem se verificam na história da humanidade no seu conjunto.

Esta alienação da cultura teve como consequência o aparecimento de um abismo entre as enormes capacidades alcançadas pela humanidade, por um lado e, por outro, a miséria e o caráter desigual do desenvolvimento, em que se encontram – ainda que em grau diferente – determinados homens. Este abismo, no entanto, não é eterno, como não são eternas as relações sócio-econômicas que o engendraram. A sua completa eliminação forma o conteúdo do problema das perspectivas do desenvolvimento do homem. (ibid., pp. 66 - 67)

O homem não nasce dotado de conquistas históricas da humanidade. As conquistas do desenvolvimento das gerações humanas não se encontram encarnadas no homem, nem nos seus germens inatos, mas no mundo que o circunda, nas grandes criações da cultura da humanidade. Só no processo de assimilação deste progresso, processo que o homem realiza durante a sua vida, adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas; este processo situa-o nos homens das gerações anteriores e eleva-o muito acima do reino animal. (ibid., p. 69)

Explícito isto, Leontiev conclui que a desigualdade cultural das pessoas não é um problema de capacidade ou incapacidade inata. O problema real está na não garantia de que todos os homens tenham na prática possibilidades de desenvolver-se sem quaisquer limitações. Ele afirma que este é o grande objetivo que se levanta a sociedade progressista, no caso, a sociedade socialista, posteriormente comunista.

E este objetivo é exequível. É-o em condições capazes de libertar os homens do peso das necessidades materiais, de destruir os efeitos monstruosos que a divisão do trabalho físico e intelectual produz, e criar um sistema de educação que permita o desenvolvimento integral e harmônico, oferecendo a possibilidade de participar, de maneira criadora, em todas as manifestações da vida humana. (ibid., p. 71)

Cinquenta anos da escrita deste texto por Leontiev, ainda lutamos pela socialização do arcabouço cultural elaborado pela humanidade ao conjunto dos homens, sabemos que isto só será plenamente possível com a superação da propriedade privada e da subsunção do trabalho ao capital, com o acesso dos trabalhadores aos meios de produção. Contudo, temos clareza de que não podemos esperar a superação do capital para que isto ocorra, afinal a história movimenta-se por contradições e o capitalismo não está livre delas. Ou seja, mesmo sob o modo de produção capitalista, forjam-se possibilidades de educação que visam a garantia de acesso à classe trabalhadora aos bens culturais historicamente desenvolvidos, o que contribui para avançarmos em direção a uma educação para além do capital, uma formação onilateral.

Deste modo, é necessário salientarmos o papel fundamental da educação no processo de formação humana, bem como, recuperarmos o papel social da escola enquanto lugar principal de acesso da classe trabalhadora à cultura elaborada. Isso perpassa a disputa por projetos de formação de professores, no caso deste estudo, das proposições acerca dos cursos de pedagogia. Afinal, ao considerarmos que o professor cumpre papel fundamental na possibilidade de garantia desta socialização, teremos que disputar cursos que tendo esta clareza busque uma formação que contemple este horizonte histórico.

Tendo em vista as categorias realidade, necessidade e possibilidade, prosseguirmos com a discussão realizada até aqui nos reportando a alguns estudiosos contemporâneos que baseados nos clássicos já referidos realizam a crítica à formação burguesa. A intenção é demonstrar como a realidade vivida promove uma formação unilateral, rebaixada, que desumaniza, necessita ser enfrentada e superada, tendo em vista a humanização e a formação onilateral dos homens; e como isto pode ser forjado, por exemplo, na disputa por projetos educacionais que garantam o desenvolvimento do pensamento científico através do acesso aos conhecimentos da cultura elaborada. Esta disputa deve ter como horizonte histórico e ontológico a formação omnilateral, que está diretamente vinculada à necessidade/possibilidade de avançarmos enquanto humanidade para outro patamar histórico – o socialista como transição para o projeto histórico comunista.

#### **2.4.3. Crítica à formação unilateral e defesa da formação onilateral enquanto necessidade e possibilidade de uma educação para além do capital**

Depois de termos respondido como o homem se torna homem; como neste processo ele produz e reproduz a cultura, assim como a si mesmo; como a educação é fundamental para

que as novas gerações se apropriem daquilo que as gerações que a antecederam produziram; e finalmente, como o modo de produção da existência determina em última instância a maneira como a formação se dá, retomemos as questões: *O que significa formação integral do homem? Por que se afirma que esta só será possível com a instauração do comunismo que rearticulará o trabalho manual e o trabalho intelectual para que então a educação esteja a serviço do homem? Quer dizer que a educação que temos sob o modo de produção capitalista não está a serviço do homem, e que a cisão entre trabalho manual e intelectual impossibilita a formação integral do homem?*

Algumas delas já foram parcialmente respondidas ao nos debruçarmos sobre as contribuições de Leontiev. Observamos, por exemplo, que a divisão do trabalho que desarticula trabalho manual e trabalho intelectual coloca a educação a serviço do capital, à medida que, responde à necessidade de uma formação distinta para os que pensam (burguesia) e para os que executam (classe trabalhadora) na sociedade capitalista, ou seja, uma educação para os exploradores e uma educação para os explorados. Assim, nega-se à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados ao longo da história, a arte, a filosofia, a cultura letrada, as técnicas de produção, etc.

No entanto, mesmo para os poucos que chegam a dominar os pontos altos das conquistas da humanidade, estas conquistas não se apresentam na sua plenitude devido à estreiteza e ao caráter obrigatoriamente unilateral da sua atividade; para a maioria esmagadora dos homens, estas conquistas só são exequíveis num ínfimo grau. [...] Já vimos que isto é o resultado do processo de alienação que verifica nas esferas da vida humana, tanto econômica como espiritual. Só a destruição das relações sociais fundadas na exploração do homem pelo homem, que o engendra, pode, pois, eliminar este processo e desenvolver ao homem, a todos os homens, a sua natureza humana em toda a sua plenitude e variedade. (LEONTIEV, 1980, p. 70)

Destarte, reconhecemos que a propriedade privada dos meios de produção, a cisão entre trabalho manual e intelectual impossibilitam a formação integral do homem, contudo, sabemos que esta formação é necessária para o avanço da humanidade, e possível tendo em vista a superação do modo de produção capitalista. Mas, afinal o que significa a formação integral dos homens? Qual a diferença entre formação unilateral e formação onilateral? Quais são as tarefas imediatas e mediatas colocadas no campo educacional e da formação do pedagogo para avançarmos no sentido da formação onilateral?

Para Marx e Engels a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era para eles o caminho para a superação das condições de vida e

exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. (LOMBARDI, 2010, p.232).

Assim, reconhecemos que este modo de produção foi necessário no sentido de superação do modo de produção feudal, tendo emergido da necessidade de aumento da produção e desenvolvimento das forças produtivas, tendo sido fundamental para sermos hoje historicamente e ontologicamente superiores (mais desenvolvidos) do que éramos há 100/200 anos atrás. Contudo, é sabido, que no período histórico em que vivemos, a necessidade da sua superação é vital para a humanidade, pois a manutenção da subsunção do trabalho ao capital nos dias atuais ataca diretamente os processos de humanização, de apropriação pelo homem do que ser humano, do desenvolvimento humano onilateral, em todos os sentidos.

Quem pautou a discussão sobre a formação onilateral dos homens como possibilidade e necessidade de superação da formação unilateral, advinda do modo de produção da existência foi Marx. Ao indagarmos sobre as contribuições de Marx e Engels acerca da formação humana e da educação, identificamos alguns estudiosos, dentre os quais destacamos: Suchodolski, *Teoria marxista da educação*; Dangeville, *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, entre outros.<sup>37</sup>

Devido à limitação de tempo e espaço deste estudo, das obras elencadas, nos debruçaremos sobre as contribuições de Manacorda em *Marx e a pedagogia moderna*. Justificamos esta escolha, primeiramente, porque a obra oferece importantes elementos para entendermos a *formação humana* em Marx e Engels, objetivo deste tópico. Segundo, porque dentro do limite de tempo/espaço que tivemos, esta foi a obra da qual mais conseguimos nos aproximar.

Manacorda (2007) dedicou-se ao estudo filológico minucioso das passagens dos escritos de Marx referentes à educação, apontando que estas se encontram na redação de três programas políticos, a saber: a) *O Manifesto do partido comunista*, escrito para o Partido Comunista em 1848 às vésperas da revolução; b) *As instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* entrelaçado às passagens de *O Capital*, escrito em 1866; c) *A crítica ao Programa de Gotha*, redigido em 1875 para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha. O autor chama atenção para o

---

<sup>37</sup> Esta identificação se deu a partir das sistematizações realizadas por Saviani (2007d) e Lombardi (2010).

fato dos textos ocuparem quase trinta anos no tempo, tendo sido escritos em ocasiões politicamente determinantes, o que permite considerá-los como resultado consciente de uma pesquisa maior. Neste sentido, frisa que as raízes da concepção de educação expostas nos três programas devem ser buscadas em outros textos pedagogicamente menos explícitos, “[...] nos quais, no entanto, funda-se uma doutrina que forma um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade [...]”, (MANACORDA, 2007, p. 35).

Destacamos ainda, o fato dos três textos terem sido redigidos para orientarem a prática em momentos estratégicos, ou seja, para guiarem ações políticas em períodos que podemos caracterizar como períodos de transição. Isto evidencia a importância estratégica da educação na luta de classes, demonstrando a íntima relação entre a disputa por projetos históricos antagônicos e a disputa por projetos de formação. Dito isto, seguimos apresentando uma síntese da concepção de formação presente nos três textos estudados por Manacorda.

Conforme Manacorda (2007), a primeira versão do Manifesto do partido comunista foi redigida por Engels, sob o título de *Princípios do comunismo*. Neste texto o autor defende a instrução a todas as crianças em instituições nacionais, bem como, o vínculo entre instrução e trabalho de fábrica. Engels faz a crítica à divisão do trabalho na fábrica, em que cada trabalhador executa uma parcela da produção, e em contraposição a esta formação unilateral defende a preparação pluriprofissional (politécnica) do trabalhador. Manacorda expõe que Marx apreendeu os riscos da proposição de Engels que poderia cair no gosto dos burgueses que querem justamente um ensino industrial que treine o operário para exercer o maior número possível de funções em distintos ramos do trabalho, adaptando sua instrução às necessidades da produção.

Assim, na redação final do Manifesto, ao estabelecerem medidas a serem postas em prática nos países onde o capitalismo estava mais avançado, destacam: “Educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas. Combinação da educação com a produção industrial.” (MARX E ENGELS, 2008, p. 32). Como vemos explicita-se a defesa do princípio da união entre ensino e trabalho material produtivo, exclui-se, porém, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista.

No programa *Instruções aos delegados* e na *Crítica ao Programa de Gotha*, a união do ensino com o trabalho produtivo também é ponto central no que diz respeito à educação. Conforme Manacorda (2007), na *Instrução aos delegados* aparece pela primeira vez uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista, a saber: união do

ensino intelectual, educação física e ensino tecnológico<sup>38</sup>. Marx defendia que esta união elevaria a classe operária acima das outras, promovendo homens plenamente desenvolvidos. Esta tese é desenvolvida também em trechos d’*O Capital*. Na *Crítica ao Programa de Gotha*, a vinculação entre ensino tecnológico e ensino intelectual é destacada.

Em síntese, podemos destacar como central na concepção de educação de Marx e Engels, a união entre ensino e trabalho produtivo, ou seja, uma formação unificadamente teórica e prática que se oponha à divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual exacerbada pelo modo de produção capitalista, pois:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...] Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (MANACORDA, 2007, p. 78).

Conforme explica Manacorda (2007), o trabalho alienado faz com que o proletário quanto mais riquezas produz, mais pobre fica; quanto mais refinado seu produto, mais embrutecido ele fica. Neste sentido, o trabalho produz deformidade, imbecilidade, submetendo o trabalhador a todas as condições desumanas de vida. “É um homem parcial, tornado monstruosidade, ser incapaz de fazer algo independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos.” (ibid., p. 82). Eis, conforme explicam Marx e Engels na *Ideologia Alemã* o que significa a formação unilateral, aquela que permite ao indivíduo desenvolver apenas uma qualidade à custa das demais. Assim, o homem restringe-se a saber uma coisa ou outra, a ser isso ou aquilo, por exemplo, um músico raramente dominará a carpintaria, assim como um carpinteiro dificilmente entenderá de música; um professor as técnicas agrícolas; um ator a mecânica automotiva e assim sucessivamente.

Como bem salienta Manacorda (2007), sob o marco referencial do capital, tanto burguesia quanto proletariado estão alheios de uma parte daquilo que os constitui humanos, neste sentido, tanto burguesia quanto classe trabalhadora estão submetidas ao processo de

---

<sup>38</sup> Conforme explica Manacorda (2007, p. 48), ao diferenciar politecnia e tecnologia, a primeira parece vincular-se mais a disponibilidade para vários tipos de trabalho, enquanto tecnologia é entendida como aplicação das ciências à produção, ou seja, como unidade teoria e prática. Neste sentido, o ensino tecnológico está mais próximo do caráter de totalidade/onilateralidade do homem, ou seja, na superação da fragmentação trabalho manual e trabalho intelectual.

alienação, a última porque executa partes do processo produtivo e não se apropria daquilo que produziu, não se reconhecendo no produto final de seu trabalho. E a primeira porque não trabalha, mas se apropria do produto do trabalho coletivo, submete-se assim a uma pluralidade de necessidades criadas pelo capital apropriando-se de uma multiplicidade de prazeres e da cultura graças ao trabalho alheio. Assim sintetiza Manacorda baseado em Marx:

Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que todavia uma parte está excluída de toda a participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, é a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (MANACORDA, 2007, p. 86-87)

Sendo o trabalho atividade fundante do homem, há também no trabalhador a possibilidade humana universal, a possibilidade de desenvolver-se em todos os sentidos. Ou seja, a possibilidade de apropriar-se dos elementos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história, e assim, poder entender de arte (música, teatro, dança, literatura, pintura), da cultura corporal (jogos, dança, lutas, esporte, ginástica), da filosofia, das ciências naturais e sociais, dos conhecimentos técnicos empregados na produção da existência, sem necessariamente ser a vida toda músico, arquiteto ou pintor. Eis o que se entende como possibilidade da formação onilateral. Nas palavras de Marx e Engels:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que jamais eu me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. (MARX e ENGELS, 2007, p.38)

A concepção de formação/educação em Marx e Engels tem vinculação direta à necessidade de eliminação da propriedade privada, da divisão do trabalho, da exploração e da unilateralidade do homem, ou seja, a superação do modo de produção capitalista. Contudo, não se trata de esperarmos que esta superação se dê para assim alcançarmos tal formação. Pelo contrário, no período de transição no qual vivemos, é preciso travarmos a luta cotidiana



imediate, mediata (a longo prazo), juntamente com a luta histórica pela superação do capitalismo. Entendemos que esta luta perpassa a defesa intransigente da apropriação pela classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade. Parte importante desta luta é a recuperação da função social da escola como lugar privilegiado onde esta socialização se dá; bem como o importante papel do professor neste processo.

Por isso apontamos a necessidade de discutirmos o currículo de formação do pedagogo tendo em vista a constituição/organização de currículos que possibilitem uma formação de pedagogos que dominem e sejam capazes de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Ou seja, currículos alicerçados numa concepção de homem/formação humana onilateral e num projeto histórico para além do capital, que reconhecem o papel da escola e do professor como fundamentais na garantia de acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos necessários para a elevação do seu pensamento teórico, entendimento da realidade e reconhecimento enquanto classe para si. Julgamos ser este um dos passos importantes para a superação do capital que aprofunda a barbárie nas relações humanas e a destruição do planeta.

Na busca de avançarmos na discussão acerca do currículo de pedagogia propusemos este estudo, a fim de verificarmos e tecermos a crítica ao que vem sendo proposto nas teses que tratam esta temática. Considerando isto, dedicaremos os próximos tópicos para explicitarmos as fontes e os procedimentos de investigação que orientaram nosso estudo.

## 2.5. DEFINIÇÃO DAS FONTES E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para respondermos o problema proposto e chegarmos ao objetivo definido foi necessário definirmos as fontes a serem consultadas, os critérios para sua seleção e os procedimentos que foram realizados no decorrer da pesquisa.

Quanto às fontes de pesquisa, conforme apontamos a seguir, depois de um longo levantamento de fontes, realizamos um recorte tendo em vista aquelas sobre as quais nos debruçaríamos neste estudo. Para tanto, delimitamos para análise as teses disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, o que contabilizou um banco de teses com 18 produções acerca do tema pesquisado. No que tange aos procedimentos realizados, elencamos:

1) Identificamos as fontes – para isto, verificamos os bancos de dados que dispõem e tornam acessível à comunidade científica o grau mais elaborado do conhecimento científico acerca da temática currículo de pedagogia. Isto se fez necessário, visto que, embora haja diversos grupos de pesquisa que estudam esta temática, não há um banco de dados organizado que concentre as produções sobre o currículo sistematizadas. Assim, buscamos:

a) **o site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**<sup>39</sup>, tanto no sistema Lattes de currículos, quanto no diretório de grupos de pesquisa. Quanto aos *pesquisadores*, levantamos aqueles que haviam publicado livros e capítulos com a temática “currículo”, sendo identificados, 8.109 currículos; com a expressão “currículo de pedagogia” foram identificados 56 currículos; e com a expressão “currículo do curso de pedagogia” foram identificados 97 pesquisadores. Em relação aos *grupos de pesquisa*, relacionados ao termo “currículo”, foram identificados 466 grupos; com a expressão “currículo de formação de professores” foram identificados 49 grupos; com o termo “currículo de pedagogia”, foram localizados 6 grupos; com a expressão “currículo do curso de pedagogia”, nenhum grupo foi localizado.

b) **o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes)**<sup>40</sup>, no Banco de Teses e Dissertações;

Um levantamento preliminar no sitio da CAPES foi realizado considerando-se os localizadores “currículo de Pedagogia” e “currículo do curso de Pedagogia” como expressão exata, e combinando-os com os anos (de 1987 a 2008), e nível da produção (mestrado ou doutorado). Inicialmente, constatamos a existência de 64 estudos (56 dissertações e 8 teses) relacionados ao nosso objeto de estudo. Após uma primeira análise dos resumos das produções, considerando uma maior aproximação delas com nosso objeto de estudo, obtivemos uma amostra de 53 estudos (48 dissertações e 5 teses). A sistematização destas teses pode ser consultada no Apêndice A.

c) **o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**<sup>41</sup>.

Um levantamento preliminar no sitio da BDTD foi realizado considerando-se os localizadores “currículo de Pedagogia” e “currículo do curso de Pedagogia” como

---

<sup>39</sup> Disponível em: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br), acessado em: 16 de julho de 2010, às 11:00h.

<sup>40</sup> Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), acessado em: 16 de julho de 2010, às 11:35h.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/pt/inicio.html>, acessado em: 06 de setembro de 2010, às 18h.

expressão exata e nível da produção (mestrado ou doutorado). Sem filtrarmos os resultados obtidos a partir da leitura do título e das palavras-chave, constatamos a existência de 233 estudos (150 dissertações e 83 teses). Após uma primeira análise dos resumos das teses, considerando as produções que tinham uma maior aproximação com nosso objeto de estudo, obtivemos uma amostra 13 teses. A sistematização desta produção pode ser vista no Apêndice B.

**d) o site do Scientific Electronic Library Online – SciELO<sup>42</sup>.**

Identificamos 13 periódicos da área da Educação, somando 292 números disponíveis. Foram consultados três periódicos de grande circulação nacional e com maior número de exemplares, o que representa 123 números consultados, ou 42,12% do total disponível: Caderno Cedes<sup>43</sup>; Cadernos de Pesquisa<sup>44</sup>; Educação e Sociedade<sup>45</sup>. Realizamos a busca utilizando os seguintes assuntos: currículo; currículo de pedagogia; e currículo do curso de pedagogia. Com o assunto currículo obtivemos 42 artigos, dos quais, com base no objeto do nosso estudo, selecionamos 26. Com os assuntos ‘currículo de pedagogia’ e ‘currículo do curso de pedagogia’ não obtivemos nenhum resultado. A sistematização das referências encontradas pode ser consultada nos anexos C; D e E.

**e) o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).** Buscamos o Grupo de Trabalho (GT)<sup>46</sup> “Currículo” e identificamos o nome dos membros das 12 coordenações (entre 1986 até 2009) do GT. Esta informação é importante, pois nos fornece pistas dos principais estudiosos sobre currículo no Brasil.

<sup>42</sup> Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)

<sup>43</sup> Publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade. Publicação de caráter temático dirigida a profissionais e pesquisadores da área educacional com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas nesse campo de atuação. Acessado em: 30/05/2010.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso)

<sup>44</sup> Publicação da Fundação Carlos Chagas. Revista de estudos e pesquisas em educação, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Privilegia a disseminação das pesquisas realizadas no país, embora publique também estudos provenientes do exterior. Acessado em: 04/03/2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial/lng\\_pt/pid\\_0100-1574/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/lng_pt/pid_0100-1574/nrm_iso)

<sup>45</sup> Publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação. Acessado em: 30/05/2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso)

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/index.html>

Esta listagem encontra-se no anexo F. Na página do grupo foram ainda identificados o nome de 20 pesquisadores e suas respectivas universidades articulados a este GT, ver anexo G.

- 2) Definimos os *critérios para seleção* de uma amostra significativa que nos possibilitasse a análise do problema em questão. Nossa posição inicial era selecionar, dentre o grande número de fontes disponíveis, as teses e dissertações, que seriam inicialmente avaliadas através dos seus resumos, o que nos permitiria posteriormente, selecionar uma amostra mais significativa relacionada ao nosso problema de pesquisa. A opção por esta fonte, se justifica a medida que 90% da produção do conhecimento está concentrada na pós-graduação no Brasil, além disso, pressupõe-se que os programas de pós-graduação são espaços privilegiados de produção do conhecimento mais aprofundado e desenvolvido, e a pós-graduação está ligada à formação direta de novos quadros de pesquisadores. Até então, só tínhamos conhecimento da existência do banco nacional da CAPES, porém, ao participarmos de um mini-curso<sup>47</sup> sobre periódicos da CAPES na *62ª Reunião Anual da SBPC* fomos informados da existência do banco da BDTD. A partir de então, nos debruçamos na investigação deste novo banco de dados, e devido: à quantidade de produções obtidas; à quase ausência de repetição das produções obtidas anteriormente no banco da CAPES; ao curto período de tempo que temos para análise de todo o material (teses e dissertações); e, sobretudo, ao nível de elaboração dos estudos, que se espera ser superior nas teses, optamos por nos debruçarmos sobre as teses encontradas nos dois bancos de dados (CAPES e BDTD), ver a sistematização destas teses no Apêndice C.
- 3) Reunimos as fontes selecionadas e elaboramos um instrumento de análise baseando-nos nas categorias elencadas anteriormente, bem como nas contribuições de Sánchez Gamboa (1998) sobre a reconstituição da lógica da pesquisa através do Esquema Paradigmático, ver este esquema no Anexo A. Tendo em vista as contribuições deste epistemólogo, destacamos aspectos relacionados ao *Nível Teórico*: Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta; e aos *Pressupostos Ontológicos*: Categorias

---

<sup>47</sup>Ao participar do mini-curso intitulado *Pesquisa bibliográfica: como usar o portal CAPES* ministrado no período de 25 a 27 de julho de 2010 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal/RN fomos informados da existência de outro banco de teses e dissertações nacional, o banco da BDTD, que segundo o ministrante do curso, membro da CAPES, seria mais completo que o banco da CAPES.

abrangentes e complexas Concepção de Homem, de Educação e Sociedade. O modelo de quadro para sistematização das categorias de análise investigadas nas teses pode ser visto no Apêndice Q.

- 4) Baseados nas diretrizes indicadas por Severino (2002) sobre leitura e análise interpretativa de textos, analisarmos e realizarmos sínteses acerca das características da produção encontrada. As sistematizações e sínteses acerca das categorias de análise investigadas nas quatorze teses podem ser vistas no Apêndice R, S e T.
- 5) Discutimos as possibilidades de enfrentamento das problemáticas da formação em Pedagogia apresentadas pela produção, levantando novas necessidades e hipóteses.
- 6) Sistematizamos ainda, um banco de dados com as informações acerca das teses e dissertações que tratam do currículo de formação em Pedagogia, de forma a socializar com a comunidade científica as informações coletadas que sirvam de base para novos estudos, ver Apêndices da letra E a letra O e Anexos B e H.

Explicitada a síntese acerca dos parâmetros teórico-metodológicos, passaremos à exposição da análise dos dados coletados nas teses.

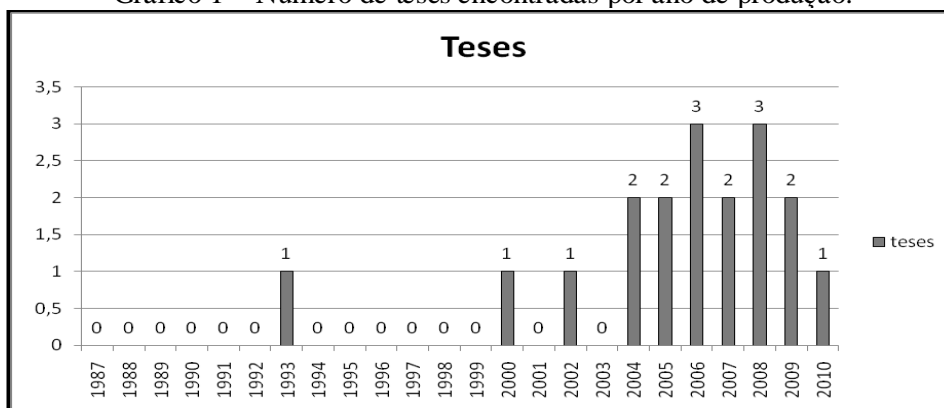
### CAPÍTULO 3 - CRÍTICA ÀS TESES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade do conhecimento e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça de muitos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar”, para usar a expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (SAVIANI, 2007a, p. 447).

Ao realizarmos um levantamento nos bancos de teses da CAPES e da BDTD, utilizando os termos de busca *currículo de pedagogia* e *currículo do curso de pedagogia*, obtivemos um universo de 21 teses. Após realizarmos a leitura dos respectivos trabalhos, tendo em vista nosso objeto de estudo, descartamos 3 teses que não se relacionavam diretamente ao nosso objeto. Assim passamos a ter um banco de 18 teses ao todo, das quais a análise de conteúdo a partir das categorias delimitadas foi realizada em 14 teses, cujos arquivos completos estavam disponíveis na internet. Esta seleção justifica-se, pois no breve período de tempo que tínhamos encontramos dificuldade para obter os arquivos das quatro teses não disponíveis na internet. Além disto, 14 teses representam uma amostra de quase 80% do total, o que é considerada uma amostra bastante significativa, mais do que o recomendado inclusive em termos estatísticos, que sugerem que se tome uma amostra de no mínimo 20% do total nas pesquisas por amostragem.

No que diz respeito as 18 teses, no período situado entre os anos de 1987 e 2010, a primeira tese encontrada data de 1993, a segunda de 2000, a terceira de 2002. Só a partir de 2004 que a frequência e a quantidade de trabalhos acerca do tema buscado aumenta, mantendo-se constante. Conforme pode ser observado no gráfico 1, há um ápice e uma concentração da produção na primeira década de 2000.

Gráfico 1 – Número de teses encontradas por ano de produção.



Fonte: GAMA, 2012.

O período em que esta concentração ocorre coincide com os anos após a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, que estabelece a exigência de elevação do nível de formação de professores para as séries iniciais. Este período é caracterizado pelo grande debate que se travou acerca das políticas de formação de professores, no qual, conforme Helena de Freitas (2002, p.137) entrelaçaram-se dois movimentos de forma contraditória: “[...] o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.” Conforme afirma Helena de Freitas (2002), no que diz respeito à definição de políticas públicas para a formação de professores, estas se expressam de maneira mais visível nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações. (FREITAS, H.C., 2002, p.137)

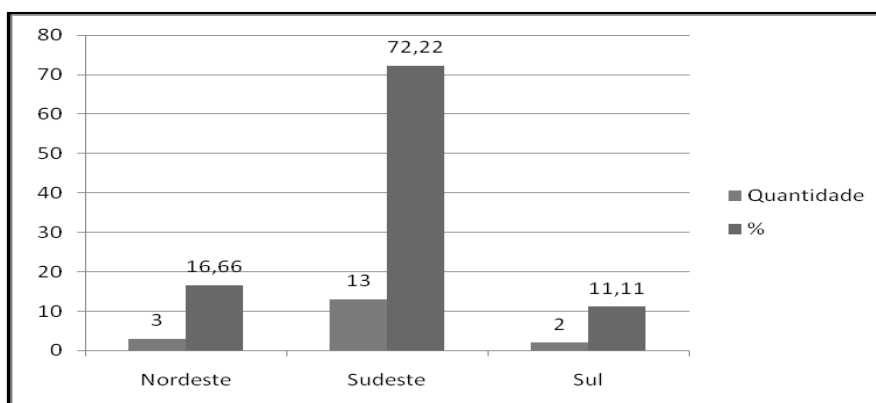
Helena de Freitas (2002) cita Catani (et al., 2000) que alerta para os riscos do ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais “dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço

universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades”.

Portanto, é neste contexto histórico de disputa de projetos que se dá a elaboração das teses investigadas neste estudo. De um lado o movimento dos educadores pela formação e profissionalização do magistério, encampado, principalmente, pela ANFOPE, lutando pela defesa de concepções avançadas sobre a formação do professor, contra a degradação da profissão. E de outro lado, o processo de flexibilização curricular tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva, subordinado às orientações políticas neoliberais.

Quanto à produção por região do país, ao sistematizar os dados encontrados verificamos que aproximadamente 72% das teses concentram-se na região sudeste, seguida por cerca de 16% na região nordeste e 11% na região sul, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Número e porcentagem de teses por região do país.



Fonte: GAMA, 2012.

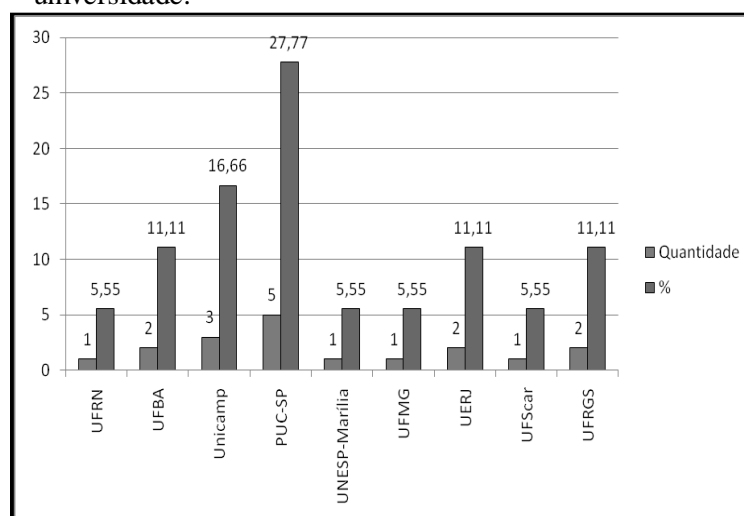
Como pode ser observado no gráfico 3, no que tange às universidades em que as teses acerca do currículo de pedagogia vem sendo elaboradas, dos 72% da região sudeste, 28% concentra-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)<sup>48</sup>, seguida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com aproximadamente 17% e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com 11%. Os outros 16% desta região divide-se entre UFMG, UERJ e UFScar, cada uma com 5,55%. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) também reúne 11% do total da produção, sendo responsável por aproximadamente 66% destas teses do nordeste. A Universidade Federal do Rio Grande do

<sup>48</sup> Este número alto de produções encontra explicação no fato da PUC-SP contar com três programas de pós-graduação na área educacional. Cerca de 400 teses são defendidas por ano.



Sul (UFRGS) também é responsável por 11% desta produção no país, concentrando toda a produção da região sul. As demais universidades, a saber: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Marília), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) são responsáveis por cerca de 5,5% da produção nacional cada uma.

Gráfico 3 – Número e porcentagem de teses por universidade.



Fonte: GAMA, 2012.

Não é nosso objetivo debruçarmo-nos na explicação do quadro apresentado. Limitar-nos-emos a apontar pistas para a explicação dos dados arrolados, pois sabemos que esta explicação necessita de investigações específicas e de maior fôlego.

Uma das pistas para explicação da concentração da produção no sudeste diz respeito ao financiamento recebido pela pós-graduação nesta região do país<sup>49</sup>. A título de exemplificação, ao consultarmos os dados disponibilizados pelo GeoCapes<sup>50</sup> sobre a distribuição de discentes de pós-graduação na área de Ciências Humanas referentes ao ano de 2009, no estado de São Paulo e no estado da Bahia, verificaremos um abismo no número de discentes entre estes estados. Enquanto o estado de São Paulo possuía 8.428 alunos de pós-graduação, a Bahia possuía apenas 602 estudantes. Este abismo não está restrito ao número de

<sup>49</sup> Não desconsideramos que o fato das IES públicas do sul e sudeste receberem financiamento maior relaciona-se ao processo de desenvolvimento desigual do país. Não é objeto deste estudo, insistimos, averiguar com rigor tais questões. Não podíamos, contudo, deixar de registrar aqui tal fato.

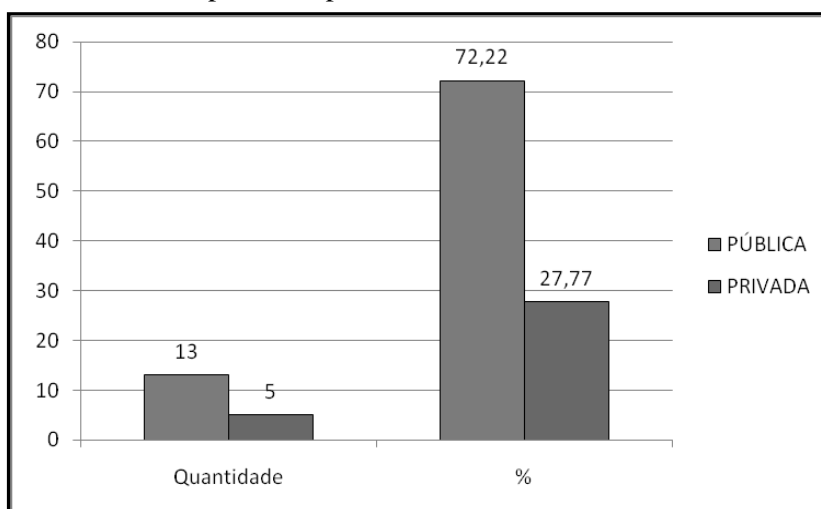
<sup>50</sup> GeoCapes é uma ferramenta de dados georreferencial. De forma simplificada, pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&82e1-selectedIndex=0>. Acesso em 19 de abril de 2011.

estudantes matriculados, ela perpassa a distribuição dos docentes, das bolsas e dos programas de pós-graduação no país, ou seja, o financiamento.

Além disto, conforme estudo sobre o desenvolvimento do currículo no Brasil realizado por Moreira (1990), os primeiros mestrados em currículo no país foram criados na década de 1970, na sua maioria em universidades das regiões sul e sudeste, como a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também, o movimento dos educadores pela formação e profissionalização do magistério que emergiu nas décadas de 1970/1980, culminando com a criação da ANFOPE, foi um movimento que se concentrou mais no sudeste do país.

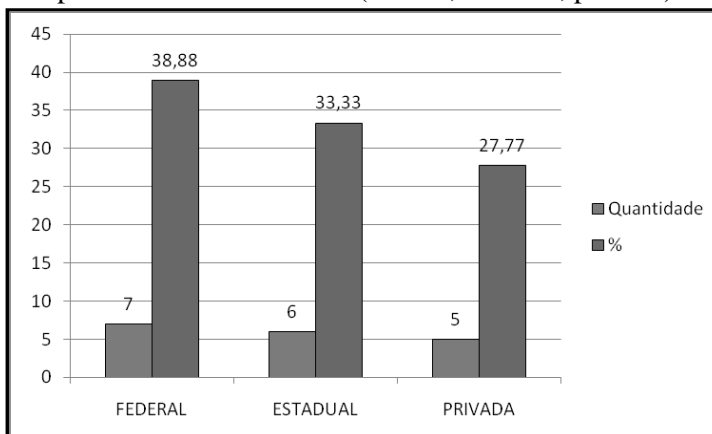
Quanto à dependência administrativa onde a referida produção encontrada se deu, constatamos que embora a universidade que concentra o maior número de produções seja uma universidade privada (PUC-SP), do total, 72% das teses foram defendidas em universidades públicas. Destes 72%, cerca de 38% foram em universidades federais e 33% em universidades estaduais, conforme demonstram os gráficos 4 e 5 seguintes.

Gráfico 4 – Número e porcentagem de teses por dependência administrativa pública e privada.



Fonte: GAMA, 2012.

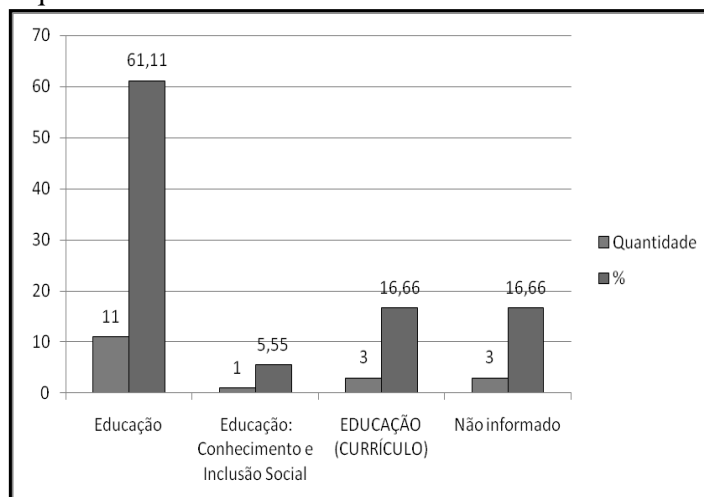
Gráfico 5 – Número e porcentagem de teses por dependência administrativa (federal, estadual, privada).



Fonte: GAMA, 2012.

Explicitada a dependência administrativa, como pode ser observado no gráfico a seguir, no que se refere às áreas dos programas de pós-graduação em que as teses em questão foram defendidas, aproximadamente 61% são da área de Educação, seguida por 16,66% na área Educação concentração currículo. Como podemos observar, apesar das áreas de concentração das teses variarem, a área mais geral do programa de pós-graduação concentra-se na Educação<sup>51</sup>.

Gráfico 6 – Número e porcentagem de teses por área em que foram defendidas.



Fonte: GAMA, 2012.

<sup>51</sup> Uma sistematização mais detalhada das teses por universidade em que foram defendidas pode ser consultada no Apêndice J.

Levantados estes dados mais genéricos acerca das teses identificadas, antes de adentrarmos na análise de seus conteúdos específicos, realizamos uma síntese acerca dos principais temas e objetivos apresentados pela produção investigada, conforme Apêndice O. O fizemos inicialmente a partir da leitura dos resumos, e quando não claramente explícito no resumo consultamos os trabalhos completos.

Em síntese, organizando as teses segundo as temáticas investigadas e frequência com que aparecem, as agrupamos da seguinte maneira<sup>52</sup>: **Grupo 1** - as que pautam a questão da relação teoria-prática nos cursos de pedagogia (teses 1; 4; 6; 7; 8; 16; 17 e 18)<sup>53</sup>; **Grupo 2** - aquelas que tratam do currículo de pedagogia pela mediação da subjetividade (reflexividade, sentidos e significados, construção da identidade, desejo de aprender e autoria docente) no processo de formação (teses 5; 10; 11; 13 e 14); **Grupo 3** - as que discutem o papel e/ou o trato com o conhecimento de disciplinas específicas no curso de pedagogia (Prática de Ensino e Estágio; Filosofia da Educação; Ensino de Geografia – teses 1; 6 e 15), e **Grupo 4** - aquelas que abordam questões referentes à concepção curricular (políticas públicas, multirreferencialidade, teoria pedagógica socialista, integração curricular, currículo em rede - teses 2; 3; 9; 12 e 13).

Feita esta caracterização mais geral da produção, passemos a análise de conteúdo das teses, tendo como guia de análise as categorias: currículo; trabalho educativo; escola; concepção de homem/formação humana e projeto histórico presentes nas teses.

### 3.1. O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DAS ELABORAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA CRÍTICA NECESSÁRIA

Conforme apresentamos no Capítulo II, partimos de uma concepção marxista de homem/formação humana, que entende o homem como ser social que se constitui a partir do trabalho no seu sentido ontológico modificando a si mesmo e a realidade, produzindo cultura que se acumula e se transforma historicamente para ser transmitida de uma geração a outra através dos processos educativos. Partimos ainda, da concepção de projeto histórico socialista (como transição para o projeto comunista), entendendo-o como necessidade histórica de

---

<sup>52</sup> Esta categorização diz respeito às discussões de fundo realizadas pelos autores, o que permite que uma única tese apresente mais de uma temática geral. Lembrando que esta categorização não significa a exclusão da abordagem de outras temáticas secundárias por elas.

<sup>53</sup> Ver número de identificação das teses no Apêndice P.

superação do modo de produção da existência capitalista, baseado na subordinação do trabalho ao capital que tem consequências drásticas para a formação humana. Entendemos que só assim caminharemos no sentido da emancipação humana. Recuperado isto, tratemos do conteúdo das teses propriamente ditas.

Ao questionarmos sobre a concepção de homem/formação humana e projeto histórico que fundamentam as teses<sup>54</sup> percebemos que estas categorias não se encontram claramente explicitadas em grande parte destas produções. Contudo, conforme já apontamos anteriormente, sabemos que como afirma Sánchez Gamboa acerca dos elementos implícitos em trabalhos científicos:

As concepções de homem, localizadas nos diferentes modelos de investigação, nos indicam uma relação entre estes e os seus pressupostos ontológicos, entendidos como categorias mais amplas, quase sempre implícitas, que se situam no campo da arqueologia da investigação educativa. A concepção de homem é, especialmente nas investigações educativas, um desses pressupostos básicos que estão ‘presentes’ em todo trabalho intelectual que toma a educação como objeto de suas análises. (GAMBOA, 2007, p.147).

Assim, uma dada concepção de formação de pedagogos, de currículo, de educação, conscientemente ou não, fundamenta-se em pressupostos ontológicos, ou seja, numa concepção de homem/formação humana e num projeto histórico/concepção de sociedade.

### **3.1.1. A permanência das cosmovisões idealismo x materialismo e seus desdobramentos no grau de desenvolvimento das elaborações teóricas sobre o currículo de pedagogia**

De acordo com Gamboa (2007, p. 77), a história da filosofia tem sido marcada por duas grandes e diferentes visões de realidade, o idealismo e o materialismo. No primeiro predomina o formalismo estático, a primazia do espírito sobre a matéria, tende-se ao equilíbrio perfeito ou a estática definitiva, defende-se a manutenção ou o ‘incremento’ do atual estado das coisas. No segundo predominam a dinâmica e a contradição, a primazia da matéria sobre a consciência, tende-se ao movimento e à evolução constante, defende-se a transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes.

Baseando-nos em Saviani (1987) que, conforme explicitamos no Capítulo 2, toma como critério de criticidade das teorias educacionais a percepção delas sobre os condicionantes objetivos da educação, organizamos a apreciação das teses em dois grupos: o grupo das que se situam no campo das *teorias não-críticas* e o grupo das que se localizam no

---

<sup>54</sup> Conforme tabelas que podem ser consultadas no Apêndice T.

âmbito das *teorias críticas*. Lembrando que: o primeiro grupo concebe a educação como autônoma e busca compreendê-la a partir dela mesma; já o segundo grupo se empenha em compreender a educação remetendo-a sempre à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Duarte (1999) complementa esta conceituação, afirmando que teorias críticas são todas aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre classes sociais, “[...] preconizam a necessidade de superação dessa sociedade, procurando entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação.” (ibid, p.8).<sup>55</sup>

Tendo em vista tais critérios, é possível constatar uma aproximação entre a *concepção idealista* de mundo e as *teorias educacionais não-críticas*, e entre as *teorias educacionais críticas* e a concepção *materialista* de realidade. Considerando as referências teórico-metodológicas apresentadas, bem como as categorias elencadas para análise, organizamos a apreciação das teses da seguinte maneira: apresentamos uma síntese das categorias da prática (*currículo, trabalho educativo e escola*) presente nas teses, seguida pelas categorias *concepção de homem e projeto histórico* que as fundamentam. Em seguida, a partir da análise da relação estabelecida entre as categorias citadas, submetemos estas produções à crítica, objetivando responder nosso problema de pesquisa que indaga sobre como estão estabelecidas as relações entre as concepções de homem e projeto histórico e as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola - nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil, tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora.

---

<sup>55</sup> “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. Mas esse ponto em comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias. Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação das relações sociais de dominação, etc., são pontos a partir dos quais as teorias críticas se dividem e se chocam.” (DUARTE, 1999, p. 8)

### 3.1.1.1. Teses situadas no campo do idealismo e das teorias educacionais não-críticas

#### a) Currículo como texto, discurso, linguagem (tese 2 e 5)

Este grupo de teses define o currículo como resultado de diferentes discursos – “[...] currículo entendido como um texto, como discurso, como um uso situado de uma linguagem, é marcado pela interação tensa entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas (Lopes, 1998: 61)[...]”, (tese 2, s/p, 2004, Tópico - 1.2.4 *O foco e os objetivos da investigação*). O currículo como movimento da linguagem, como “[...] fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exige diálogo e negociação, assim a elaboração curricular pode ser entendida como campo de construção de linguagem.” (tese 5, 2006, pp.58-59).

A **tese 2** analisa o processo de mudanças nas concepções curriculares sobre a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Coerentemente com a concepção de currículo destacada anteriormente, ao tratar da escola e do trabalho educativo, a tese indica que a compreensão destes é fruto de espaços e práticas discursivas. Corroborando e faz referência à crítica realizada por Brzezinski (1999, p.91) sobre o negligenciamento dos conteúdos específicos na formação de professores de 1ª a 4ª séries, mas não se posiciona na defesa de uma proposta de formação. Critica a concepção de formação defendida pela CONARCFE e pela ANFOPE, afirmando que:

É possível visualizar um caráter utópico, idealizado acerca de quem é o educador, e ao mesmo tempo entender o vigor desta concepção na formação do discurso sobre o professor/educador brasileiro. Esta concepção admite uma estreita relação entre a atuação do educador e a possibilidade de transformação na realidade em que ele atua, a partir da influência do materialismo histórico e dialético na produção teórica daquele momento. Isso pode ser entendido tendo em vista que a natureza desse discurso irá se impor a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro desse campo discursivo, influenciando toda uma geração que se formou a partir daí. (Tese 2, 2004, s/p, Tópico 3.3.2 Papel da escola e do professor)

Apesar de discordar da concepção de trabalho educativo como um processo de trabalho (fruto da contradição capital-trabalho), sendo forma de intervenção e transformação da realidade<sup>56</sup>, não expõe o que entende por formação humana e nem se posiciona na defesa de uma concepção de formação de professores ou pedagogo que supere a concepção anterior.

<sup>56</sup> Esta concepção de trabalho pedagógico pode ser vista na (tese 1, 1993).

Possivelmente, isto ocorre porque considera as diferentes concepções de formação como sendo diferenças discursivas e não como posicionamentos antagônicos de classe, como podemos ver no excerto seguinte:

Em síntese, pode-se constatar que tanto o discurso da ANFOPE como os documentos oficiais enfatizam como papel da escola a formação de sujeitos capazes de viver de forma crítica e participativa em uma sociedade onde ocorrem grandes transformações. Ao evidenciarmos o trânsito entre os **diferentes espaços discursivos** entendemos que esses não devem ser concebidos como um bloco compacto impermeável a outras formações, que em princípio se oporiam entre si, mas que as fronteiras identificadas nas formações discursivas tendem a se deslocar em função dos embates da luta ideológica (MAINGUENEAU, 1997:112). Com isso evidenciamos a noção de **interdiscurso** segundo a qual há um processo de reconfiguração incessante na qual uma **formação discursiva** incorpora elementos construídos fora dessa formação, podendo estes ser redefinidos, redirecionados, ou mesmo ocorrendo que determinados elementos sejam apagados, esquecidos ou denegados (Idem). (Tese 2, 2004, s/p, Tópico 3.3.2 Papel da escola e do professor – grifos nossos)

Quanto à crítica acerca da concepção de formação e de escola da ANFOPE, é preciso salientar que concorde ou não com a ANFOPE, não se pode desconsiderar que esta associação situa a formação de professores como “[...] expressão das condições econômicas, políticas e culturais que configuram uma sociedade capitalista profundamente desigual e injusta.” (BRZEZINSKI, 2011, p. 79). Portanto, situa o trabalho educativo e a formação do professor na realidade contraditória em que os eles se encontram, apontando por isso a necessidade e a possibilidade de processos formativos que enfrentem a realidade vigente visando transformá-la. A ANFOPE não desconsidera que a formação e a escola situam-se historicamente sob um dado modo de produção que impõe limites a elas, pautar o debate desconsiderando estas questões é idealismo. Pelo contrário, diante das limitações desumanizadoras que se dão no marco do capital, a associação reconhece a necessidade e a possibilidade de se avançar em proposições para a formação de professores que enfrentem a educação burguesa, unilateral.<sup>57</sup>

Já a tese trata da disputa por projetos de formação como formações discursivas, utilizando-se do conceito de interdiscurso para explicar as disputas travadas no campo da formação a partir das idéias, quando na realidade estas disputas são fruto da luta de classes e suas contradições por projetos históricos antagônicos. A desconsideração das questões referentes ao modo de produção para explicação da realidade evidencia-se também ao

---

<sup>57</sup> Vale salientar que a ANFOPE não desconsidera as questões de pluralidade discursiva, apenas entende-a de forma subordinada a construção do ser que constrói o discurso, pois tratar de práticas de construção discursiva silenciando sobre como se forma o sujeito do discurso é idealismo.



indagarmos sobre o projeto histórico no qual a tese se baseia, pois, além da autora não expor que projeto de sociedade defende, ela também não explica ou caracteriza o período vivido<sup>58</sup>.

Neste sentido parece querer fazer acreditar que as diferenças de/nos discursos são decorrentes de distintos sujeitos autoformados e não pelas visões de mundo conflitantes que servem de base para a construção dos discursos. Ao fazê-lo impõe uma crença de que a linguagem não é fruto das relações culturais – portanto histórica e socialmente determinada – e, ao silenciar sobre a questão do projeto histórico abre a possibilidade de interpretação de que a formação de professores para atuar numa sociedade capitalista tem os mesmos condicionantes objetivos e subjetivos de uma formação pautada na necessidade de erradicação dos graves problemas postos pelo modo de produção baseado na exploração do homem pelo homem. Dito de forma direta a formação para manutenção e transformação da realidade estaria fora de questão e isto seria coisa de um onírico sujeito autodeterminado – ainda que ninguém explique de onde vem esta autodeterminação, se cai do céu como graça divina ou se brota do chão como inexplicável ato da natureza.

A **tese 5** interroga a construção da identidade no campo do currículo, especificamente da formação de professores, questionando se é possível empreender tal tarefa. Diferentemente da tese 2, não apresenta o que concebe como função social da escola, mas afirma que:

[...] na escola se pratica cultura, criam-se artefatos culturais, aceção que se assenta na idéia de cultura não como conjunto harmônico de produções humanas transmitidas e preservadas ao longo das gerações. [...] cultura no plural diferencia-se pela perspectiva da pluralidade como diferença e esta como força criadora. (tese 5, 2006, p.57-58).

Assim, o trabalho educativo é considerado tarefa eminentemente dialógica, sempre aberta. Ao pautar a discussão sobre o currículo entendendo-o como *campo de construção da linguagem*, portanto campo aberto em que se negociam identidades múltiplas e ambivalentes; ao entender que na escola se pratica *cultura no plural*, em contraposição à concepção de cultura enquanto produção humana transmitida e preservada ao longo das gerações, exalta-se o relativismo cultural. No campo da formação de professores, defende-se o trabalho educativo como tarefa aberta, dialógica, e apesar de não se explicitar aberta a quem deve ser tal tarefa, constatamos, que a mesma desvincula-se da função primeira do trabalho educativo, que está ligado ao ensino do conhecimento objetivo e da cultura elaborada.

Ao investigarmos que concepção de homem e sociedade a fundamentam, verificamos que a mesma entende que o “[...] sujeito modifica a linguagem e é modificado pela

---

<sup>58</sup> Período de crise estrutural do capital que tem implicações em todos os âmbitos da vida, conforme explicitamos na Introdução e no Capítulo 1 deste trabalho.

linguagem, sendo na relação intersubjetiva que se constitui a linguagem - na qual também nos constituímos [...]” (Tese 5, 2006, p.49). Quanto à sociedade, esta é caracterizada como pós-moderna ou como modernidade líquida, vinculada ao questionamento que outros referenciais, surgidos na chamada “[...] virada lingüística e que abalaram as certezas, desestabilizando as metanarrativas, as concepções fundacionais deste projeto [projeto moderno].” (Cf. Tese 5, 2006, p.34 – esclarecimento nosso). Apesar de citar os rebatimentos da globalização e da mundialização na organização social, como por exemplo, o enfraquecimento do Estado; e indicar a relação disto com a necessidade de regulação do mercado, a tese não aponta a necessidade de superação da sociedade vigente.

Quanto à defesa do relativismo cultural, desdobraremos esta crítica mais adiante, aqui basta apontarmos que ela vincula-se a negação da possibilidade de apreensão do real, do conhecimento objetivo e da existência de uma cultura universal, o que se relaciona à crítica pós-moderna ao racionalismo moderno. Vale pontuar ainda que em muitos momentos é quase impossível entender objetivamente as posições expostas na tese pelo excesso de abstrações e indefinições presentes na mesma. Por exemplo: ao defender que o trabalho do professor é uma tarefa aberta e dialógica; o currículo como campo aberto de construção da linguagem; a escola como lugar onde se pratica cultura no plural, não conceitua ou explica do que se tratam estas coisas.

### **b) Currículo que tem como centro a ‘errância histórica’ e a incerteza. (tese 3)**

A **tese 3** apresenta como intenção de estudo: discutir espaços/processos de formação do pedagogo e as possibilidades de construir percursos curriculares que considerem as múltiplas referências trazidas de diferentes espaços de aprendizagem, numa perspectiva multirreferencial; reunir referências para discussões necessárias a uma permanente (re)construção curricular do Curso de Pedagogia da UFBA e por fim ampliar a compreensão do movimento curricular da própria autora, como possibilidade de (re)construção da prática docente, (Tese 3, 2004, p.17). Para tanto, pauta-se numa concepção de currículo que:

[...] contemple o movimento complexo de diferentes instâncias que o configuram, numa perspectiva mais longitudinal, sem por isso ser diacronicamente previsível e fechada, mas tendo como cerne a errância histórica. (tese 3, 2004, p.12) [...] concepção de currículo que busque coletivizar/cultivar a dialogicidade na incerteza, no conflito, na possibilidade. (tese 3, 2004, p.67) [...] currículo como um movimento em que as possibilidades se atualizam e cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita. [...] Ao falar concretamente dos

estudantes de Pedagogia em suas itinerâncias no currículo, quero defender que a questão não é que sujeitos formar, mas como estão construindo sua compreensão de mundo, mais especificamente, do mundo do processo educativo. (tese 3, 2004, p.205-206).

Diante do excerto cabe-nos indagar: o que se quer dizer com errância histórica? Coletivizar/cultivar a dialogicidade na incerteza? Itinerâncias no currículo? Questões como estas não são respondidas no decorrer da tese, tornando suas elaborações/proposições acerca do currículo de pedagogia frágeis. Além disto, o fato da autora afirmar que “[...] a questão não é que sujeitos formar, mas como estão construindo sua compreensão de mundo, mais especificamente, do mundo do processo educativo”, é também um demonstrativo da fragilidade das elaborações defendidas. Afinal, como é possível pensar um curso de formação sem pensar que sujeitos vislumbramos formar? Ao fazê-lo já se tem implícito um objetivo formativo, queiram reconhecer ou não os defensores deste tipo de formulação, por mais que este objetivo esteja assentado no irracionalismo e na negação da possibilidade de apreensão e alteração do real.

Em sintonia com esta concepção de currículo, baseada em Galeffi (2001c) a autora defende que não é possível ensinar, mas sim aprender conjuntamente. (tese 3, 2004, p.140-141). Apesar de não explicar o que entende por escola e nem expor claramente qual deve ser a função social da mesma, a análise da tese no seu todo permite-nos constatar que para a autora a escola não é uma instituição onde prioritariamente devem ocorrer processos de ensino-aprendizagem, mas sim mais um espaço de convivência sem nada que lhe dê especificidade do ponto de vista formativo. Novamente aqui observamos a influencia do relativismo e do irracionalismo pós-moderno, pois não há referência à instituição escolar como fundamental para a socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. As concepções da autora assentam-se numa concepção de homem/formação humana que entende:

[...] Ser é aquilo que é na medida do seu sendo, da sua ‘ec-sistência’. O que ‘ec-siste’ encontra-se fora de si: transcende a si mesmo como ‘estar-lançado’. Ser, portanto, é indefinível porque nunca é apenas o que já era ou o que se mostra presente. Ser, assim, é abertura para o aberto: poder-ser-sendo (GALEFFI, 2002, p. 417). (tese 3, 2004, p.50).

Bem como a tese 5, esta tese critica a sociedade moderna caracterizando-a como pós-moderna sem apresentar a necessidade de sua superação.

### c) Currículo como construção cultural. (tese 8)

A **tese 8**, que investiga o papel da pesquisa e da prática pedagógica na articulação da teoria e prática no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, concebe o currículo como “[...] uma construção cultural [...] um modo de organizar uma série de práticas educativas [...]”, (tese 8, 2007, p.49). O currículo é entendido “[...] como uma arquitetura da prática, que é ponte entre teoria e a ação, entre as intenções ou projetos e a realidade.” (tese 8, 2007, p.58). A autora defende o modelo curricular integrado que “[...] através das “entradas interdisciplinares” possibilita a integração dos conteúdos específicos com a realidade e a produção científica por meio da pesquisa.” (tese 8, 2007, p.62).

A princípio, esta formulação parece avançar ao propor a integração dos conteúdos disciplinares com a realidade por meio da pesquisa no currículo. Porém, é preciso indagar o que está se entendendo como pesquisa na formação de professores, e como se propõe esta integração entre conteúdos específicos, realidade e produção científica. Pistas para respondermos a estas questões são encontradas ao investigarmos que concepções de trabalho educativo, de escola, de homem e de sociedade fundamentam a tese.

Sobre o trabalho educativo, a autora defende a prática docente crítica, que “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1997, p. 43).” (tese 8, 2007, p.13). No que tange a escola, a autora afirma acreditar:

[...] na **mudança**, que pode ser obtida **no decorrer do dia-a-dia escolar, do cotidiano**, das relações que se estabelecem na escola entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade escolar; no compromisso do profissional que está dentro da escola, da participação social deste **cidadão** que pretende **ensinar cidadania**. Vejo a **instituição educativa como uma unidade básica de mudança**, ou seja, creio na formação construindo a mudança. (tese 8, 2007, p.14, grifos nossos)

Conforme explica Saviani (2007a), o ideário pedagógico freiriano, da educação popular, engendrado no final da década de 1950 e início da década de 1960 com a intensificação do processo de mobilização popular no Brasil, surgiu como tentativa de desenvolver uma espécie de *Escola Nova Popular*, frente à ineficácia e exaustão do escolanovismo no que diz respeito à educação das massas. Paulo Freire parte da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade do aluno em relação ao professor, pela transmissão de conteúdos, memorização e verbalismo, advogando uma “[...] pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos [...]”, (SAVIANI, 1987, p. 71). O autor explica que este ideário

pedagógico tem inspiração no personalismo cristão e na fenomenologia existencial, vinculando-se a ‘concepção humanista moderna de Filosofia da Educação’ que “[...] centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento.” (ibid, p.64).

Este ideário pedagógico aproxima-se do pragmatismo a medida que privilegia os processos de obtenção dos conhecimentos em contraposição a transmissão destes, centrando-se no aluno, nos procedimentos e no psicológico, considera o ensino como um processo de pesquisa. Indo aos fundamentos e pressupostos desta concepção pedagógica, verificamos suas influências nas elaborações mais recentes que tratam da educação, da formação de professores e do currículo de pedagogia. Como é o caso da tese em análise que ao defender *a integração dos conteúdos específicos com a realidade e a produção científica por meio da pesquisa*, dissolve a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta que ao fazê-lo, ao mesmo tempo em que empobrece o ensino, inviabiliza também a pesquisa<sup>59</sup>.

No mesmo sentido, ao defender a prática docente crítica, que *envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*, aproxima o trabalho pedagógico de uma atividade pragmática, pois centrada na prática e no pensar sobre a prática a partir dela mesma, e não dos elementos teóricos que a expliquem a fim de superá-la.

Além disto, o caráter ingênuo e ilusório da educação fica expresso na concepção de escola como “redentora da humanidade” exposta anteriormente. Ao propor a mudança através do cotidiano escolar, sem considerar a contradição (humanizar/alienar), bem como a dinâmica cotidiano/história enfrentada pela escola no interior da sociedade capitalista e, portanto, seus limites e a necessidade de vinculação das propostas educacionais à alteração do modo de produção da vida, a tese pauta a discussão sobre o currículo de pedagogia a partir de uma realidade que é ilusória, que desconsidera a história. Defende-se então o ensino para a cidadania, sem situá-la como mediação para superação do capital, o que implica educar para a manutenção e convivência com a sociedade de classes.

Tonet (2005) realiza um balanço dos principais autores que defendem a relação entre educação, cidadania e democracia, dentre eles Paulo Freire que tem grande influência no campo dos estudos acerca da formação do pedagogo. Por volta da década de 1980, por um

---

<sup>59</sup> Conforme explica Saviani (1987, p. 51-52), [...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. [...] 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. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para distinguir a pesquisa da pseudopesquisa [...].

conjunto de determinações, começou-se substituir a articulação entre educação e revolução, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituinte da chamada via democrática para o socialismo. (TONET, 2005, p.17). Segundo o autor este pensamento não aprofunda o conceito de cidadania, “[...] assim como não se faz uma distinção entre cidadania como horizonte da humanidade, como objetivo final a ser atingido e cidadania como mediação para a superação da sociedade capitalista [...]”, (ibid, p. 13). Segundo ele, fica implícita a idéia de que esta começaria no interior do capitalismo e se prolongaria indefinidamente, além do que seria um instrumento revolucionário, como uma etapa para se chegar ao socialismo.

Esta concepção de educação para o convívio é melhor compreendida ao observarmos a concepção de homem e projeto histórico que baseiam a tese em análise. A autora entende que ao produzir a cultura, o homem produz a si próprio em forma de constituição de um *modo social de convivência* (tese 8, 2007, p.136). Se expressa nesta afirmação a sobreposição da cultura sobre as condições concretas em que o homem produz sua existência, ou seja, nesta argumentação apresenta-se uma indistinção entre produtor, produção e produto, entre subjetividade e objetividade.

Apesar de não explicar a sociedade atual, defende uma *sociedade menos desigual*, como pode ser observado na seguinte passagem: “Organização em coletividade (partido político) pela busca incessante de uma sociedade menos desigual.” (tese 8, 2007, p.12). Ao defender uma sociedade menos desigual, a autora não explica o que isto significa concretamente, além disto, fica subentendido que certo grau de desigualdade é tolerável.

Ao não explicar a sociedade atual, a autora também não explica a raiz da divisão do conhecimento que pretende superar por meio da interdisciplinaridade no currículo; divisão esta que tem origem na divisão social do trabalho conforme demonstra Luis Carlos de Freitas (1995, p.105). Além disto, ao identificar pesquisa e ensino na formação, e conceber o currículo *como uma arquitetura da prática*, distancia-se do que concebemos como vital na formação superior, que é a síntese de três grandes processos, a saber:

[...] processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 5 – grifos nossos)

#### d) Currículo pautado na reflexividade. (teses 6 e 11)

A tese 6 teve por objetivo compreender como estão sendo desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas ensino de geografia presentes nos currículos de licenciaturas em Pedagogia voltadas para alunos que já são professores e como essa formação repercute nas práticas cotidianas desses professores-alunos. No que diz respeito ao currículo do curso de pedagogia a autora afirma:

**[...] não existe mais sentido em continuar desenvolvendo cursos limitados ao fornecimento de informações, de proposições teóricas sem respaldo empírico, haja vista serem produzidas, quase sempre, separadas das realidades dos atores sociais para os quais teriam sido pensadas. É necessário ultrapassarmos (professores-formadores, futuros professores, pesquisadores) os muros da academia e adentrar um mundo mais amplo, uma realidade que é a prática pedagógica e o mundo pessoal dos docentes (sua vida, relações sociais, crenças, concepções, conflitos e, claro, sua experiência profissional). Isso não significa, entretanto, o abandono dos conhecimentos acadêmicos formais, do conhecimento profundo dos conteúdos a serem ensinados e das suas epistemologias. Ao contrário, investir na investigação da experiência, na reflexão como reconstrução da prática só tem sentido se houver associação estreita com os conhecimentos, de diferentes naturezas, que são necessários para ensinar. (Tese 6, 2006, p.69) [...] É preciso, assim, pensarmos a formação docente a partir da interseção de duas dimensões, a pessoal e a profissional, entendendo que nelas estão contempladas todas as demais dimensões inerentes a um ser social: ética, religiosa, política, cultural etc. (Tese 6, 2006, pp.69-70 – grifos nossos)**

O trabalho educativo, tratado no nível da docência, é visto no interior de um projeto formativo como algo que não é neutro, mas articulado a realidade social. A autora afirma que: “É nesse contexto de lutas políticas e ideológicas que precisamos pensar e defender a inclusão do ensino dos conteúdos específicos nos cursos de formação para os docentes das séries iniciais.” (Tese 6, 2006, pp.34-35)

A autora tem razão ao denunciar e indicar a necessidade de superação da fragilidade dos currículos de pedagogia no que diz respeito às disciplinas e conteúdos específicos (Geografia, História, Ciências, Matemática e Português), que geralmente possuem uma carga horária insuficiente e reservada ao final do curso. Porém, as possíveis saídas indicadas na tese para o problema pautam-se em concepções que não a auxiliam nesta empreitada, como é o caso da indicação para que se pense a formação docente a partir da interseção das dimensões pessoal e profissional, investindo na investigação da experiência e na reflexão como reconstrução da prática.

Assim, embora a autora não descarte a importância dos conhecimentos acadêmicos e dos conteúdos específicos no processo de formação do pedagogo, para a *investigação da*

*experiência, na reflexão como reconstrução da prática*, enfatiza a importância da prática, do respaldo empírico, da vinculação da teoria com a realidade dos atores sociais para os quais elas foram pensadas nos cursos. Defende uma formação pautada na interseção das dimensões pessoal e profissional dos docentes. Afirma que é necessário ultrapassarmos os muros da academia e adentrar a realidade da prática pedagógica e o “[...] mundo pessoal dos docentes (sua vida, relações sociais, crenças, concepções, conflitos e, claro, sua experiência profissional) nos cursos de formação.” (ibid, p.69)

Para não precipitarmos-nos na análise da concepção de currículo defendida nesta tese, deixando, porém um alerta no que se refere a ênfase dada à prática na formação, cabe-nos indagar sobre a concepção de escola, formação humana e projeto histórico na qual baseia-se. Iniciando pela concepção de escola, verificamos que, baseada em Pérez Gómez (2000) a autora defende:

A escola, instituição responsável pela educação formal na sociedade, precisa se dedicar a esse grande objetivo que é o de participar da construção de um mundo mais justo através da formação de pessoas melhor preparadas para enfrentar a complexa e injusta realidade contemporânea. [...] Para Pérez Gómez (2000), a escola hoje, apesar de continuar sendo a responsável pela socialização dos conhecimentos às futuras gerações, deve perseguir objetivos bem diferentes. Em vez de formar para a incorporação submissa e disciplinada no mercado de trabalho, precisa “(...) **provocar o desenvolvimento de conhecimentos**, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua (das futuras gerações) **incorporação eficaz** no mundo civil, no âmbito da **liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar**” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 15). (tese 6, 2006, p.63)

Ao afirmar que a escola deve dedicar-se ao objetivo de formar pessoas para participar da construção de um mundo mais justo e preparadas para enfrentar a complexa e injusta realidade contemporânea, defende também que ao invés de formar para a submissa incorporação no mercado de trabalho, é preciso provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam às futuras gerações serem “[...] incorporadas de maneira eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar”. Em que pese reconhecermos nesta posição um aparente avanço em relação as demais teses já apresentadas, fica claro que ao não indicar o caminho para tal empreitada acaba por não ultrapassar a esfera do desejo, da proclamação, dos anúncios bem intencionados, mas sem base concreta de alteração da realidade que se propõe a transformar.



Contudo, questionamos: qual a diferença entre formar para a incorporação submissa ao mercado de trabalho e formar para a incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar? Do que se trataria a liberdade de consumo e a liberdade de escolha senão o que já vivemos? Pois, segundo o ideal burguês hoje as pessoas são livres para consumir, para escolher, para decidir politicamente, aliás, o indivíduo, como gosta de denominar o liberalismo, é plenamente livre e responsável por sua vida, por suas escolhas, inclusive quando as estas independem dele. Os indivíduos são responsabilizados por serem pobres, desempregados, analfabetos e assim por diante. Porém, sabemos que a liberdade concedida ao trabalhador no modo de produção capitalista é a liberdade de suplicar para ser explorado, para vender a sua força de trabalho, ser expropriado daquilo que produziu para poder sobreviver.

De maneira nenhuma pregamos o imobilismo, pelo contrário, sabemos e já expusemos anteriormente o caráter revolucionário da classe trabalhadora, contudo, pensar numa mudança que leve a liberdade como explicitada na citação anterior por dentro do capital sem pautar como horizonte histórico a tomada dos meios de produção pela classe trabalhadora é ilusão. Além do mais, discutir o papel da escola na “construção de um mundo mais justo” (como se fosse possível humanizar o capital), extraíndo da escola o que pode ser sua contribuição fundamental para transformação da realidade tendo em vista os interesses da classe trabalhadora, ou seja, a função social de socialização do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, torna a proposta conservadora e reacionária, por mais que esta possa não ter sido a pretensão da autora da tese.

Sobre Pérez Gómez, Duarte (2010, p.20) salienta o espírito anticientífico, subjetivista e neoliberal da epistemologia pós-moderna defendida pelo autor. O faz evidenciando que o referido autor considera não existir uma realidade objetiva passível de ser conhecida. Diante dos elementos expostos até então, verificamos a aproximação da autora da tese com as formulações de cunho pós-moderno que ao negarem a cognoscibilidade da realidade desvaloriza o saber teórico no campo da formação de professores, focalizando a formação na prática.

Dando prosseguimento à análise das demais concepções investigadas na tese, verificamos que apesar de não expor uma concepção mais geral de homem/formação humana, a autora defende a formação de professores como um processo contínuo e flexível, afirmando:

A concepção de formação adotada [...] tem como um dos princípios básicos o de que a mesma não se constitui numa construção estanque, mas num

processo contínuo, dinâmico, resultante das várias aprendizagens e vivências por que passa o sujeito professor. É uma **construção de toda a vida, flexível**, cujo movimento não necessariamente é retilíneo. (tese 6, 2006, p.79)

A consideração da formação como um processo contínuo, que não é estanque, parece consenso entre aqueles que discutem formação de professores atualmente. É reconhecido que os processos formativos não se dão de uma vez só, sendo ao contrário necessária uma formação inicial e continuada, sistemática que garanta a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento científico pelos professores.<sup>60</sup> Contudo, a defesa da formação como um processo dinâmico e flexível apresenta limites quando passa a entender a processualidade da formação como sinônimo de currículos e programas formativos sem referência nas necessidades históricas da classe trabalhadora, referenciando-se nas necessidades de reestruturação do capital em crise ou, quando muito, nas necessidades dos sujeitos tomados. Ao atenderem às necessidades postas pelo capital, a falta de referência, a flexibilização, a formação de competências na e para a mudança contribuem para o aligeiramento da formação e para a estruturação de currículos apartados da realidade educacional e da necessidade de sua transformação atrelada à superação do capital.

Ao salientarmos os riscos que uma elaboração acerca do currículo corre ao defender a formação enquanto processo flexível, estes tornam-se mais evidentes quando verificamos que embora a autora caracterize a sociedade atual como capitalista, afirmando a influência do momento atual vivido nas políticas sociais e educacionais dos países da América Latina, ela não aponta a necessidade de superação deste modo de produção. O que a vincula à proposta de formação flexível necessária à reestruturação produtiva, conforme expusemos no Capítulo 1.

A **tese 11** objetivou compreender o processo de reflexividade de acadêmicos de Pedagogia por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC do curso da Universidade Regional de Blumenau (FURB). No que cerne o currículo, defende-se:

[...] que a problematização da prática trabalhada coletivamente com as demais disciplinas, quando bem articuladas, podem assegurar uma melhor unidade entre teoria e prática. (p.15) [...] Inserimos no teor da Prática de Ensino [refere-se ao curso da FURB] outro elemento que fundamenta todo o curso de Pedagogia: a reflexividade. As leituras das idéias de Schön (1987) nos auxiliaram a definir esse elemento como fundamental ao processo de formação de professores. Passamos a compreender, a partir dele, que uma prática mecânica dissocia a teoria da prática; que a ausência de justificativa

---

<sup>60</sup> Sobre o desenvolvimento humano que se caracteriza como desenvolvimento das funções psicológicas superiores ver Martins (2009).

sobre o fazer não tem mais sentido e que uma postura reflexiva crítica precisa ser aprendida. Há necessidade de se fundamentar teoricamente a própria prática, desencadeando, assim, uma atitude reflexiva no futuro professor. Dessa forma, hoje, a proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia apresenta-se tendo como base uma concepção crítico-reflexiva que defende uma teoria-prática viva, construída a partir e para a realidade do contexto em que se insere. (tese 11, 2008, p.15 – esclarecimento nosso)

Sobre o trabalho educativo, a autora fundamenta-se em Schön (1987), segundo qual é

[...] fundamental que exista uma aproximação entre a pesquisa e a atividade profissional do docente reflexivo, porque o profissional reflexivo deveria trabalhar de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, pois ele procura identificar problemas e implementar soluções, registrando e analisando dados. (tese 11, 2008, p.25)

Duarte (2010) demonstra através da análise de textos de Schön, que o autor estabelece uma forte ligação entre conhecimento tácito (cotidiano) do aluno e o conhecimento tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da reflexão-na-ação. Demonstra ainda, que Schön critica a idéia de que o saber escolar seja transmitido ao aluno como ‘fatos e teorias aceites’, bem como, o que considera o caráter ‘molecular’ deste saber, o qual seria constituído de ‘peças isoladas. É evidente os nexos entre a contraposição realizada por Schön e a crítica realizada por Pérez Gómez, autor abordado na análise da tese 6, sobre a existência de uma realidade objetiva passível de ser conhecida pela ciência. Ambos os autores “[...] ressaltam o relativismo e o subjetivismo típicos do espírito anticientífico pós-moderno [...]”, (DUARTE, 2010, p. 26).

Estas considerações auxiliam-nos a entender as prováveis razões do não pronunciamento acerca da escola e sua função social na tese em análise. Uma vez que o conhecimento escolar é desvalorizado em prol do conhecimento cotidiano, a escola também passa a ser secundarizada no processo educativo e como campo de atuação do pedagogo, vinculando-se, portanto, às concepções que rebaixam e esvaziam a educação e os cursos de formação de professores.

No que se refere à concepção de homem/formação humana presente na tese, considera-se o “[...] desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFENBRENNER, 1979, p.191)”, (tese 11, 2008, p.36), porém não explica como se constituem estas particularidades, nem como se dá esta interação com o ambiente. A autora não caracteriza a sociedade atual, nem aponta necessidade de transformação da mesma.

**e) Currículo como produção social e histórica com diversos sentidos construídos pelos grupos disciplinares. (tese 12)**

A referida tese é um estudo do processo de elaboração e implantação de uma proposta curricular de formação docente e do pedagogo, que teve centralidade na perspectiva da integração entre seus componentes. Com relação à concepção de currículo, a autora defende que:

[...] a produção de políticas e de práticas curriculares envolve processos de negociação complexos, que **passam por diferentes recontextualizações e hibridizações** (Basil Bernstein, Stephen Ball, García Canclini), onde sentidos diversos são construídos pelos grupos disciplinares. (Tese 12, 2009, p. 18; p. 156 – grifos nossos)

Em sentido amplo, pode-se dizer que a construção do currículo configura um processo perpassado por **influências de origens diversas** e se volta **para atender a determinados objetivos** (GOODSON, 1997). Exigências e perspectivas diferentes surgem conforme a época e o contexto e condicionam essa produção, oferecendo possibilidades e restrições. **O currículo é o resultado de uma construção histórica e social**, na qual se fundem questões políticas e culturais; assim, as construções precedentes interferem e se projetam na proposição de alternativas novas. Estas, ao serem interpretadas são influenciadas e ressignificadas (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005, 2006), em função das concepções do presente e daquelas pré-existentes, às quais se mesclam. (ibid, p.110 – grifos nossos)

Corroborando com a autora no que diz respeito ao entendimento do currículo como produção social e histórica que sofre influências diversas se voltando para atender a determinados objetivos, indagamos qual a origem destas influências, ao que elas se vinculam. Afinal, como a própria autora aponta estas influências estão ligadas a determinados objetivos no processo de constituição do currículo, e este é histórico e social. Então, é preciso explicar porque se defende uma coisa e não outra para o currículo, isto está ligado a determinados objetivos de formação, vinculados a concepções distintas e/ou divergentes de homem, de sociedade, de escola, de trabalho pedagógico, estas por sua vez vinculam-se a interesses antagônicos de classe. Além disto, cabe indagar por que mesmo reconhecendo-se o currículo como produção social e histórica, há tanta reticência em expor claramente a posição quanto ao processo histórico e social.

A autora utiliza-se do conceito de hibridação<sup>61</sup> para explicar os processos de negociação na elaboração curricular, afirmando que:

---

<sup>61</sup> Sobre o uso de termos provenientes da área biológica e exata nas produções da área das humanas, vale a pena consultar o livro *Imposturas intelectuais: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos* publicado em Paris em 1997, no qual Bricmont e Sokal (2006) realizam uma crítica ao pós-modernismo e ao abuso reiterado de

A recontextualização por hibridismos abre a possibilidade de pensá-la nos termos da lógica cultural da tradução (HALL, 2003) em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, visando negociar a identidade com a cultura produzida. Essa negociação é marcada por relações assimétricas de poder, pois as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade. Sob a visão estruturalista é crucial o afastamento dos diferentes campos recontextualizadores (oficial e pedagógico) para diminuir os constrangimentos ideológicos da recontextualização, bem como os constrangimentos dos campos econômico e de controle simbólico sobre as reinterpretações realizadas; o que não é considerado possível na recontextualização por hibridismos, em razão das constantes desterritorializações e reterritorializações, bem como da dissolução de fronteiras (LOPES, 2005). (tese 12, 2009, p.22)

Pauta-se nos princípios do pós-colonialismo, “[...] como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...] perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo”, (LOPES e MACEDO, 2011, p. 208). Por hibridismo entende-se que “[...] não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura.” (ibid, pp. 211-212). Em outras palavras, a concepção de currículo fundamentada nestes termos pós-estruturais e pós-coloniais opõe-se à universalidade da cultura humana e à objetividade do conhecimento, trataremos desta questão mais adiante ao efetuar a crítica às teses não-críticas em seu conjunto.

Ao tratar da proposta do curso de pedagogia da faculdade de educação da UEMG a autora destaca:

[...] a força e a produtividade da heterogeneidade. O que, entretanto, não significa a apologia de diferentes misturas e sua celebração de maneira acrítica. A organização, a produção e a distribuição do conhecimento **refletem as relações de poder presentes na sociedade**, o que precisa ser levado em conta, seja na organização integrada, seja na disciplinar. A produtividade de uma proposta curricular precisa ser percebida a partir de sua **potencialidade crítica**. (ibid, p.198 – grifos nossos)

A utilização do termo *relações de poder* fica vaga, pois: Que relações são estas? A que elas se vinculam? Como surgem? Qual é a sua correspondência no real? No trecho destacado a autora faz menção a força produtiva da heterogeneidade na construção do currículo, ressaltando que não se trata de apologia a diferentes misturas, tomando como critério para avaliar a

produtividade de uma proposta curricular sua potencialidade crítica. Contudo, faz as seguintes afirmações:

A análise política sob o ângulo da teoria crítica fundamenta-se em idéias de justiça, igualdade e liberdade individual. Por sua vez, “[...] o pós-estruturalismo permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder”; a etnografia, na prática de pesquisa poderá possibilitar “[...] a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas”. (tese 12, 2009, p.23)

Ao articular distintos discursos, a hibridação gera novas montagens e cria novos sentidos, mobilizando alguns sentidos e reprimindo ou apagando outros. Essa interpretação ocorre em circunstâncias históricas particulares que impõem certos limites e possibilidades à produção de novos sentidos. (ibid, p.212)

Apesar de a autora apresentar nas suas conclusões como questões que precisam ser estudadas no âmbito do currículo de pedagogia – “[...] o aprofundamento da concepção de currículo, conhecimento acadêmico e escolar e suas especificidades, e mundo do trabalho do profissional da educação a partir dos processos de reforma dos anos 1990 [...]”, (ibid, p.214) - ela não menciona que concepção de trabalho educativo defende. Ela também não sistematiza o que entende como sendo a função social da escola, embora baseada em Develay (1995) afirme que esta autora:

[...] defende que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. São muitas suas fontes, incluídas as práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais. (ibid, p. 192)

A tese não expõe o que entende por formação humana e nem se posiciona na defesa de uma concepção de formação de professores ou de pedagogo. Isto fica explícito quando ao apresentar um histórico da formação de professores no país, trata do sentido da educação e suas implicações na formação de professores, mas não apresenta a concepção de formação, nem de educação que defende. Também não expõe a defesa de nenhum projeto histórico, nem mesmo explica a sociedade ou o período vivido.

Assim, nos deparamos com uma tese que discute o currículo de pedagogia sem apresentar que concepção de formação, escola, trabalho educativo ou projeto histórico defende.

### f) Currículo em rede. (tese 13)

A tese discute a experiência curricular sobre a formação em exercício de professores na Licenciatura em Pedagogia em Irecê/BA. Investiga a intervenção do professor neste currículo (desejo de aprender) e o conseqüente protagonismo na sua formação acadêmica (autoria docente) a partir da seguinte questão: “[...] em que medida o currículo em rede da Licenciatura em Pedagogia, em Irecê, possibilitou o processo autoral dos professores-cursistas, ao vivenciarem seu processo formativo?” (tese 13, 2009, resumo).

Com relação ao currículo defende que o

[...] desenho do currículo em rede, rompeu com o modelo disciplinar de ensino e aprendizagem. Isto possibilitou ao professor-cursista optar pelas atividades que **desejava** cursar e **construir seu caminho de aprendizagem**, partilhando-o coletivamente com a rede municipal de ensino do município. (tese 13, 2009, resumo – grifos nossos)

Um currículo como nos sugere Fróes Burnham (1993, p.04), “(...) como processo social que se realiza no espaço concreto da escola, como papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso à diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, **proporcionando-lhes** não apenas **um lastro de conhecimento de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história**, como **sujeito do fazer dessa história**, mas também para sua **construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento...**” (ibid, p.17 – grifos nossos)

Esta concepção de *currículo em rede* vai tornando-se mais clara à medida que investigamos as demais categorias de análise. Contudo, antecipamos que uma crítica a concepção de currículo presente em Fróes Burnham (1993) foi apresentada por nós (GAMA, 2010) no II Seminário integrado de ensino, pesquisa e extensão da FAGED/UFBA (SIEPE). Nesta ocasião demonstramos que as compreensões pós-modernas de currículo, ao tratarem da sociedade, não explicitam como se materializa o projeto histórico que defendem, seu funcionamento e características, no entanto, ao apresentarem o papel do sujeito na sociedade, reportam-se à necessidade da formação de sujeitos ativos e autônomos. Assim, partindo de um paradigma social inexistente concretamente, sugerem referências que não correspondem ao real para compreender o currículo. Isto se expressa na utilização: de múltiplas referências, da teoria da complexidade, da subjetividade individual como critérios de seleção e trato com o conhecimento na formação. Deste modo, suas elaborações sobre o currículo, não identificam os elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo a partir da generalidade humana, pelo contrário, descentralizam o trabalho educativo dos conhecimentos

historicamente produzidos necessários à humanização e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Prosseguindo com a análise das categorias defendidas na tese 13, sobre o trabalho educativo a autora afirma que o “[...] ‘Saber se tecer’ ou, [...] ocupar o lugar central da ação no processo de ensino e aprendizagem não tem sido bem o caminho trilhado pelo professor da educação básica [...]”, (tese 13, 2009, p. 18). A partir desta crítica defende “[...] a práxis pedagógica como espaço de reflexão e como ação que dá sentido ao cotidiano escolar: uma formação assumida em suas singularidades e diferenças [...]”, (idem, p.21). Neste sentido, a crítica que realizamos a tese 11 estende-se a concepção de *práxis pedagógica* defendida aqui. A autora não explicita em que autor se baseia ao utilizar o conceito de práxis. Pontualmente, na página 85 cita Macedo (2000), segundo o qual práxis é um conceito eminentemente dialético, limitando-se ao conceito de práxis utilitária.

Kosik (2002) diferencia a *praxis utilitária imediata/cotidiana* da *praxis revolucionária*, defendendo a necessidade de chegarmos a segunda. Sobre a primeira delas explica que a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, apresentando-se enquanto “[...] campo em que se exercita a atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade [...]”, que é historicamente determinada e unilateral e é 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 erguem; a qual coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade, (ibid, p. 14).

Por outro lado, a *praxis revolucionária*, que só se realiza a partir da dialética, é “[...] o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade; que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, assim realizando o processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real.” O autor salienta que a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico é apenas o outro lado da dialética como método “[...] revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária [...]”, (KOSIK, 2002, p.22).

Por este motivo afirmamos que a tese aproxima-se ao conceito de práxis utilitária, que não pressupõe o desenvolvimento do pensamento científico, restringindo-se ao conhecimento cotidiano. E como vimos com relação a concepção de trabalho educativo, e veremos a seguir



no que tange a concepção de escola, homem e projeto histórico, a tese não se fundamenta nesta teoria do conhecimento.

Baseada na concepção de educar como “[...] processo de convivência com e aceitação do outro, que ocorre todo o tempo e de maneira recíproca [...]”, (tese 13, 2009, p.16), a autora afirma que a escola tem sido reconhecida historicamente como um dos lugares para socialização e que “[...] apesar da preconização do seu fim por autores como Ivan Illich (falecido em 2002), temos assistido à crescente demanda para que ela assuma um lugar de integração das práticas escolares com o fortalecimento das identidades [...]”, (tese 13, 2009, p. 51). Neste sentido defende que “[...] o debate sobre a educação para o século XXI, dentre outras coisas, deve valorizar as diferentes manifestações culturais e considerar o professor como ator e autor do seu processo formativo [...]”, (ibid, p.53).

Como vemos a autora defende o ato educativo como um processo de convivência que ocorre todo o tempo e de maneira recíproca, o faz sem distinguir os processos educativos que ocorrem fora da escola dos que ocorrem no interior da escola. Diante disto, de saída podemos dizer que ao fazer esta indistinção, a autora atribui a mesma importância ao ato educativo que ocorre na escola e os demais processos educativos que ocorrem todo tempo e de maneira recíproca na vida fora da escola. Esta posição fica expressa também na sequência quando a autora reconhece a escola como *um dos lugares* para a *socialização*, ou seja, a escola é mais um lugar - não é o principal nem o mais desenvolvido - de socialização. Aí então, identificamos outro problema, que diz respeito ao rebaixamento e ao esvaziamento da função social da escola, que no caso, é a *socialização*. O que está se entendendo como socialização? A escola é um dos espaços de se socializar o que?

A princípio, o uso do termo socialização sozinho é entendido como sinônimo de convivência. Isto vai se confirmando quando a autora afirma que “[...] temos assistido à crescente demanda para que a escola assuma um lugar de integração das práticas escolares com o fortalecimento das identidades”. Como vemos defende-se que a escola assuma a demanda de fortalecimento das identidades, mas o que isto significa? Quais são as implicações disto para a escola? Abrimos um parêntese aqui para fazer alguns apontamentos sobre a idéia de identidade. Ao discutir a relação entre o pós-modernismo e a louvação da diferença, Malik (1999), problematiza o conceito de identidade presente no pensamento pós-moderno. O autor explica que este pensamento, mais especificamente o pós-estruturalista, nega o conceito de uma identidade ‘essencial’ e frisa o ‘fenômeno de identidades sociais múltiplas’, negando a idéia marxista de que toda identidade social vincula-se basicamente à identidade de classe. Sobre isto Malik (1999) salienta que

O reconhecimento de que seres humanos estão sujeitos a reivindicações e identidades conflitantes é de evidente importância. O problema surge, contudo, quando todas as ‘identidades’, quaisquer que sejam suas formas, são tratadas como equivalentes, de modo tal que preferências pessoais em estilo de vida, como os ‘estilos musicais’, recebem o mesmo peso e importância que atributos físicos, tais como ‘deficiência física’ ou alguns produtos sociais como raça e classe, enquanto, ao mesmo tempo, cada identidade é concebida à parte de relações sociais específicas. (ibid, p. 127)

O autor sintetiza que os pós-modernistas parecem acreditar que o indivíduo constrói e apresenta qualquer identidade dentre o grande número de identidades sociais possíveis dependendo da situação. Esquecem, no entanto, que esta construção possui determinantes materiais e históricos.

Como vemos defende-se a valorização “[...] das diferentes manifestações culturais e o professor como ator e autor do seu processo formativo”. Atribui-se então ao professor a responsabilidade pelo seu processo formativo, focaliza-se a formação no sujeito, na sua subjetividade. No caso da tese em análise, o foco do currículo é o *desejo*, conforme excerto destacado por nós no início da análise desta tese, onde se defende o “[...] currículo em rede para que o professor-cursista possa optar pelas atividades que desejava cursar e construir seu caminho de aprendizagem.” Como veremos mais adiante, isto culmina em processos formativos que se sustentam na desvalorização do conhecimento científico.

Em consonância com suas concepções de currículo, trabalho educativo e escola, não se faz menção direta na tese a uma concepção de formação humana no sentido ontológico, mas defende a formação de professores como processo dinâmico, mutante, fundamentalmente pautado pelo desejo, como pode ser observado no trecho: “[...] formação docente, nesta pesquisa, como um movimento dinâmico e mutante, assim como é a própria natureza humana, com destaque para um dos aspectos fundamentais da existência: o desejo”, (tese 13, 2009, p.18). Não caracteriza a sociedade atual, nem aponta a necessidade de transformação da mesma.

**g) Currículo como reprodução social e escolha cultural, campo de interesses e relações de dominação. (tese 14)**

A tese estudou o estabelecimento dos significados de ser e formar-se professor e os saberes mobilizados na formação em um curso de Pedagogia. Baseado em (GOODSON, 2005); (SACRISTÁN, 2000); (FREIRE, 1986); (SAVIANI, 2000), o autor afirma que o currículo é uma reprodução social, campo de interesses e relações de dominação; é uma

escolha cultural (seleção de conteúdos da cultura; reinvenção da cultura) que deve suplantar a mera transposição do conhecimento para a sala de aula, pois esta é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa. Esta perspectiva aproxima-se da idéia de que não é possível superar a situação criticada, uma vez que o currículo escolar somente reproduz a situação vigente. Sobre os limites das teorias crítico-reprodutivistas consultar Saviani (1987). Vale frisar que os teóricos clássicos fundadores desta explicação eram mais coerentes que seus contemporâneos, pois ao entenderem a escola como espaço de reprodução da ordem vigente, não propunham uma teoria pedagógica.

Nesta análise trataremos de dar sequência à exposição das demais categorias investigadas na tese, a fim de que a concepção de currículo apresentada anteriormente tome mais corpo e fique mais clara. Porém, vale registrar logo de saída que o autor fundamenta-se em autores que partem de campos teórico-metodológicos divergentes, e defendem proposições pedagógicas antagônicas, como é o caso de Paulo Freire cujos estudos são de base fenomenológica e Dermeval Saviani de base materialista histórica dialética.

O primeiro é a principal referência no âmbito da educação popular ou educação libertária. Conforme pontuamos na análise da tese 8, assim como o escolanovismo Paulo Freire parte da crítica à pedagogia tradicional, advogando uma [...] pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares [...], (SAVIANI, 1987, p. 71). O segundo elaborou a pedagogia histórico-crítica buscando superar por incorporação as contribuições da pedagogia tradicional e nova. Assim, Saviani defende que os métodos de ensino devem estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; devem favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; deve levar em conta os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de ensino e apropriação dos conteúdos cognitivos, (SAVIANI, 1987)<sup>62</sup>.

Feita esta consideração, passemos a concepção de trabalho educativo presente na tese em análise. O autor da tese entende que o ato de ensinar é uma tarefa complexa que deve pautar-se na realidade do professor/aluno permitindo a reflexão sobre sua própria condição, o

---

<sup>62</sup> Para aprofundar a discussão sobre os antagonismos presentes na proposição destes autores, consultar Saviani (1987; 2007a).

que é considerado imprescindível para a construção da autonomia do professor. Em outras palavras:

Trata-se de uma necessidade urgente em consolidar **processos didático-pedagógicos pautados na realidade do aluno permitindo a reflexão sobre a sua própria condição**, algo imprescindível para a construção da autonomia profissional do professor, compreendendo-se que esta demanda em sua construção a autonomia social (CONTRERAS, 2002). (Tese 14, 2010, p.17 – grifos nossos).

Coerentemente com esta concepção, nega-se o conhecimento universal, pois considera-se que:

[...] o saber é sempre localizado, íntimo a “uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. (Idem) O trabalho, desse modo, é um fio condutor pelo qual o saber pode ser compreendido, pois está a serviço do trabalho docente e as relações dos professores com o trabalho nunca são “estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Idem, p. 17.) (Tese 14, 2010, p. 57).

Não apresenta uma defesa explícita do que entende como sendo a função social da escola, mas ao referir-se a mesma cita Licínio Lima (2008, p. 08), segundo o qual a escola é os sentidos e as interpretações que os sujeitos atribuem a ela, conforme citação:

[...] para conhecer a escola, sendo esta um lócus de produção de orientações e de regras, seria importante a realização de estudos que estabelecessem “os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas acções”. (tese 14, 2010, p. 67).

Às concepções expostas até aqui vincula-se a concepção de formação de professores do autor, segundo o qual:

A preocupação quanto à formação centra-se em que o estudante aprenda a **refletir sobre sua prática** quando atuar na docência, **valorizando-se**, portanto, **os significados de aprender a analisar a própria experiência, construindo-se e reconstruindo-se competências** (PERRENOUD, 1993). Os professores compreendem e formulam suas identidades a partir dos processos de trabalho que vivenciam, como do aprendizado que não cessa em seu labor e nos diferentes espaços em que a sua existência pessoal e profissional se realiza. O espaço da formação constitui parte significativa do ser professor compondo um de seus saberes (TARDIF, 2008). O modo como se situam frente ao seu trabalho e à sua formação são significativos para a tomada de decisões - parte integrante do processo de conscientização-, pois “a conscientização não pode existir fora da **práxis**, ou melhor, sem o **ato ação-reflexão**. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 2001, p. 30) (tese 14, 2010, p.47 – grifos nossos)

A partir daqui torna-se mais claro o que o autor defende em termos de currículo. Observe que ao conceituar o currículo enquanto reprodução social, campo de interesses e relações de dominação, e defender que a escolha cultural realizada no currículo deve suplantar a mera transposição do conhecimento para a sala de aula, a fim de superar a forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, o autor contrapõe-se à pedagogia tradicional. Ao fazê-lo, alinha-se ao ideário escolanovista e seus sucessores, como é o caso da teoria do professor reflexivo, pedagogia das competências, epistemologia da prática, defendidas por Tardif, Perrenoud, entre outros. Conforme mencionamos anteriormente, estas referências têm em comum a desvalorização do conhecimento teórico e a exaltação do conhecimento tácito, conforme pode ser observado nos excertos da tese em análise.

Através da definição da ‘epistemologia da prática profissional’, Tardif sugere que as pesquisas em educação se voltem para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional. Caracteriza os saberes profissionais como “[...] saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e, por fim, como saberes que carregam as marcas do ser humano [...]”, esses saberes deveriam então ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria uma mudança curricular e uma reforma universitária. “Os cursos deveriam abandonar o modelo ‘aplicacionista’, a ‘lógica disciplinar’, e passar a trabalhar ‘segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores’[...]”, (DUARTE, 2010, p.10). “Em outras palavras, Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que relegue a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos.” (ibid, p. 11) Ao apresentar o problema existente entre as ‘teorias professadas’ e as ‘teorias praticadas’ na academia, desconsidera a contradição, e ao invés de buscar a superação do problema, promulga seu abandono, reconhecendo que a verdadeira teoria é aquela que está implícita à prática. (ibid, p.12).

Duarte (2010) afirma que outro autor que coloca a questão epistemológica no centro do debate sobre a formação de professores é Perrenoud. Segundo ele se a universidade deseja formar professores reflexivos, então ela deveria abandonar quatro ilusões acerca do que considera como sendo o “[...] ‘estado sobre dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional’: a ‘ilusão cientificista’, a ‘ilusão disciplinar’, a ‘ilusão da objetividade’ e a ‘ilusão metodológica’.” Duarte explica que a caracterização dessas quatro ilusões feita por Perrenoud aponta, no fundamental, na mesma direção do que propõe Tardif, “[...] isto é, para a desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor.”, (ibid, p. 13).

Assim, no que diz respeito à categoria projeto histórico, a tese em análise não explica e nem caracteriza a sociedade atual, mas, guiando-se pela categoria esperança, defende-se a ação efetiva por uma sociedade igualitária, como pode ser observado no trecho seguinte:

[...] guiamo-nos pela categoria esperança, conforme refletida por Paulo Freire (2006) e Ernst Bloch (2005), constituindo o valor atribuído por nós à investigação produzida. A **esperança concebida como utopia (o devir), contrária à passividade e ao conformismo, ação efetiva por dias melhores, pela sociedade igualitária**, desejada conscientemente ou não, porém, em processo de constituir-se pela ação-reflexão concreta de seus agentes populares, oprimidos, esperançados. (tese 14, 2010, p. 10 – grifos nossos)

Indagamos, porém, que sociedade é esta? Como ela será possível sem a alteração do modo de produção da vida, se a base da desigualdade está na propriedade privada dos meios de produção, na produção coletiva e apropriação privada da riqueza? Será possível uma sociedade mais justa e igualitária apenas com a esperança? Sem que se coloque as tarefas concretas para construção objetiva da justiça e igualdade? Será que se desconhece que ao longo da história as próprias ideias de justiça e igualdade foram concebidas (e disputadas objetivamente) de formas distintas como se pode observar na debate entre liberais e comunistas? No Manifesto do Partido Comunista Marx e Engels (2008) deixaram claro que a sociedade moderna burguesa divide-se em dois campos hostis – a burguesia e o proletariado<sup>63</sup>.

Os autores lembram que a história da indústria e do comércio é também a história da revolta das forças produtivas modernas contra as condições modernas de produção, contra as relações de propriedade que condicionam a existência da burguesia e seu domínio. Citam como exemplo as crises comerciais que, repetindo-se periodicamente, ameaçam cada vez mais a sociedade burguesa, nada mais elucidativo do que a crise estrutural mundial que vivemos hoje.<sup>64</sup> As forças produtivas disponíveis já não favorecem mais as condições da propriedade

<sup>63</sup>“Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe de assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviverem.” (Nota de F. Engels à edição inglesa de 1888. In: MARX E ENGELS, 2008)

<sup>64</sup> Sobre isto ver Osvaldo Coggiola (2011, p.1-2) *A crise mundial e o Brasil*. No texto o autor expõe dados estaremcedores sobre a crise econômica mundial demonstrando a impossibilidade de humanização do capital. Um exemplo destes dados é a elevação do teto da dívida norte americana pelo Congresso, este teto subiu 74 vezes nos últimos 50 anos. A dívida ultrapassa US\$ 14 trilhões, quase 100% do PIB dos EUA. O acordo aprovado pela Câmara garantiu a elevação do endividamento em US\$ 2,1 trilhões. Em contrapartida, impôs uma forte redução nas despesas do governo para os próximos 10 anos. Mais de um terço (US\$350 bilhões) do corte de US\$ 917 bilhões em gastos correntes cabe ao Pentágono. O calote dos EUA não ocorreu, mas a crise continua. A aprovação do pacote Obama não serviu para animar o capital. O índice Dow Jones recuou 513 pontos (4,3%), na pior jornada desde 2008, e anulou todos os ganhos da Bolsa de Nova York de 2011. Enquanto parlamentares se enfrentavam para resolver o déficit, os índices da economia norte-americana informavam sua estagnação. O crescimento do primeiro semestre de 2011 foi o mais lento desde 2009, quando oficialmente os EUA saíram da recessão. Os indicadores de saúde econômica - emprego, renda, PIB e produção industrial - estão abaixo das

burguesa, ao contrário, tornaram-se poderosas demais para essas condições que as entravam, e quando superam esses entraves, desorganizam toda a sociedade, ameaçando a existência da propriedade burguesa. A sociedade burguesa é muito estreita para conter as suas próprias riquezas. Diante disto, a única classe realmente revolucionária é o proletariado. É ele que em vez de elevar sua posição com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de existência de sua própria classe, cai no pauperismo que cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza. (MARX E ENGELS, 2008)

#### **h) Teses que não apresentam uma concepção de currículo sistematizada. (teses 7 e 10)**

A **tese 7** faz uma análise dos conceitos fundamentais para a docência e a relação que se estabelece entre estes e a prática dos professores formadores. A autora concebe o trabalho educativo no nível da docência, entendendo que esta é a atividade do professor na mediação da aprendizagem. Afirma que seus atributos são: atividade, reflexão, pesquisa e sistematização das ações. Sobre a prática docente, baseada em Tardif (2002), a autora afirma que:

[...] é o saber da experiência que dá sustentação à prática docente, por ser este o que constitui a base das competências e da prática desse professor. É através da experiência que se produzem os saberes que irão garantir a sua prática enquanto profissional. Assinale-se que o saber do professor sofre inúmeras influências não só dos demais saberes, mas, principalmente, do processo de ressignificação da informação, que ultrapassa as formas tradicionais de transformação e aplicação dos conhecimentos. (tese 7, 2006, p. 156)

No que cerne a escola, critica o saber escolarizado expresso a partir das chamadas disciplinas escolares, visto que estas se desenvolvem de forma isolada, tendo como finalidade somente a apropriação do conhecimento. Explica que:

Nesse sentido, a escola descarta a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, o que pode **favorecer a construção do conhecimento de modo mais unitário**. Através da apreensão da unidade na diversidade, é possível compreender a realidade, problematizá-la e ampliar o entendimento do sentido do que se faz, do que se pensa e do que se sente; isto vai permitir ao indivíduo questionar e não somente absorver; **construir e não apenas reproduzir**. (tese 7, 2006, pp.115-116 – grifos nossos).

Defende que a escola deve focalizar a construção do conhecimento, ao invés da apropriação do conhecimento, vinculando esta última à reprodução. Sem fazer menção a uma concepção de formação humana defende a formação de professores como um processo contínuo e flexível que forma “[...] o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo/ formação embasada em proposições de um profissional crítico-reflexivo [...]”, (tese 7, 2006, p.14). Não caracteriza a sociedade atual, nem aponta a necessidade de transformação da mesma.

Conforme constata-se, há coerência entre as concepções de trabalho educativo, escola, formação de professores e sociedade presentes na tese. Afirmamos isto, pois, embora a autora conceba a docência como atividade do professor na mediação da aprendizagem, fica claro o que ela entende por mediação à medida que critica o saber escolarizado que tem como foco a apropriação do conhecimento, defendendo a construção do conhecimento na escola, o que revela o caráter construtivista da concepção de docência defendida. Além disto, toma a teoria do professor reflexivo como referência ao apresentar a concepção de formação de professores que defende.

A **tese 10** investiga o sentido da palavra e do silêncio na formação dos professores. No que tange o trabalho educativo entende que “[...] a prática docente aproxima-se do mistério, do inexplicável, da mística, no sentido da percepção do professor como alguém capaz de desvelar talentos, retirando-o do “mais dentro” de seu aluno, e este É um momento sagrado que toca Deus [...]”, (Cf. tese 10, 2008, p.137).

Conforme observamos, para a autora o trabalho educativo não está ligado à responsabilidade pelo ensino, pela socialização do conhecimento objetivo, mas ao misticismo, ao ‘desvelamento’ de talentos inerentes ao sujeito, existentes a priori. Coerentemente com isto, defende que a escola deve levar à admiração, à busca pelos saberes da alma, ao encontro de Deus, e afirma:

Como escreveu Heschel (1975), **É a admiração que nos leva ao conhecimento**, então nos maravilhamos. O desafio **É alcançar uma educação escolar que nos leve a esse caminho e nos fará admirar mais do que repetir verdades alheias, uma educação que permita a cada um se perguntar o que sabe sua alma**. Buscar os saberes da alma É admitir o encontro com nossa interioridade, com Deus. Se o caminho se fez, não se fez sozinho. Ele foi construído a partir da sensibilidade, da curiosidade, do intelecto, mas sobretudo da humildade, pois sem ela não nos aproximamos de nossa essência. (tese 10, 2008, p.138 – grifos nossos)

As concepções anteriores articulam-se à concepção de homem presente na tese, segundo a qual o homem desenvolve-se a partir da linguagem. “Entende-se que a palavra



designa a manifestação do ser humano, ao tempo que é o meio pelo qual o próprio homem cria-se a si mesmo [...]”, (tese 10, 2008, p.27). Além disto, a autora dá uma explicação religiosa, mítica para a formação humana e afirma que “Ao abandonar seu estado original, a natureza humana não È, mas quando restaurada pela graça de Cristo, È. Assim, enquanto permanece em pecado o homem não È, e quando segue a Cristo È.”, (Cf. tese 10, 2008, p.40).

Como observamos, a tese apresenta a idéia de que a verdade e o conhecimento estão ligados ao divino e são inerentes ao sujeito, logo, o papel do professor e da escola é auxiliar cada indivíduo a encontrar-se através da admiração o conhecimento interior, da alma. Diante do exposto retomamos Leontiev (1977) e afirmamos que:

O homem não nasce dotado de conquistas históricas da humanidade. As conquistas do desenvolvimento das gerações humanas não se encontram encarnadas no homem, nem nos seus germens inatos, mas no mundo que o circunda, nas grandes criações da cultura da humanidade. Só no processo de assimilação<sup>65</sup> deste progresso, processo que o homem realiza durante a sua vida, adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas; este processo situa-o nos homens das gerações anteriores e eleva-o muito acima do reino animal. (ibid., p. 69)

Diante disto e dos dados educacionais expostos na introdução deste trabalho, é alarmante que uma tese sobre o currículo de pedagogia pautae a discussão sobre a formação do pedagogo no âmbito religioso e mítico, porque se relega a formação a espera de um milagre, e enquanto isto não ocorre milhares de pessoas são condenadas a ignorância. Assim, tornam-se secundários a dura realidade educacional brasileira, bem como o acúmulo histórico das proposições que visam enfrentar esta realidade, como é o caso do debate acerca da formação de professores travado pela ANFOPE; o acúmulo da psicologia histórico-cultural acerca da formação e do desenvolvimento do psiquismo humano; o desenvolvimento das teorias educacionais críticas.

Ao indagarmos sobre que projeto histórico fundamenta a tese, observamos que critica-se a sociedade contemporânea caracterizando-a como modernidade líquida<sup>66</sup>, mas não apresenta a necessidade de sua superação, como pode ser visto nas seguintes passagens:

---

<sup>65</sup> Entenda-se apropriação.

<sup>66</sup> Conforme a autora da tese, a modernidade líquida pressupõe “A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como ‘efeito colateral’ não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”. (BAUMAN, 2001, p.22 apud tese 10, 2008). BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

“Talvez o conceito de modernidade líquida seja o mais representativo de nossa condição humana hoje. [...] A sociedade líquida nos robotiza a todo instante. [...] A modernidade líquida dá sinais de saudade de Deus, da interioridade, da contemplação. (tese 10, 2008, pp. 50-51).

#### **i) Currículo pautado numa base comum nacional e em eixos curriculares (tese 4)**

A tese analisa a relação teoria-prática na efetivação da proposta de formação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido pela UFMT. Em contraposição à proposta de formação dominante que se vincula aos interesses do mercado, à desregulamentação e flexibilização do trabalho, apresenta o posicionamento de estudiosos e entidades organizativas dos profissionais da educação que apostam na possibilidade de formação de professores contra-hegemônica, tendo como fundamento o trabalho pedagógico. São eles: Freitas, L.C. (1992; 1995); Brzezinski (1994,1999); Azzi (2000); Freitas, H.C.L. (1996; 1999); Kuenzer (1999); Arroyo (1999;1998); Frigotto (1996); ANPED; FORUMDIR; ANFOPE. Trabalha com a concepção de currículo pautada na idéia da base comum nacional e de eixos curriculares comuns para formação de professores. Afirma que “[...] construir uma proposta de formação nesta perspectiva implica ancorá-la no trabalho [...], (tese 4, 2005, p. 222).

A adoção do trabalho pedagógico como base da formação é um dos princípios que compõem a base comum nacional concebida não como um currículo mínimo ou como elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ANFOPE, 2000). (tese 4, 2005, p.34)

Contudo, ao desenvolvermos a análise das demais categorias que investigamos na tese, identificamos uma incoerência, pois a autora propõe que um caminho profícuo para a efetivação da proposta curricular que defende (que é a do projeto do curso da UFMT), seria a materialização da educação proposta por Paulo Freire, segundo o qual:

*[...] não há história sem homens como não há história para os homens, mas uma história de homens feita por eles. Da mesma forma, pode-se dizer que não há formação docente sem professores e professoras, como não há formação para professores e professoras, mas formação feita por eles e com eles, com elas. Formação que não é só técnico-científica, mas também profissional e por isso, ética, política e humana. (tese 4, 2005, p. 222 – grifos da autora)*

Da mesma forma quanto ao trabalho educativo, baseia-se na crítica à educação bancária, à *prática (des) educativa* que impõe um tipo de racionalidade que vem de fora

cooperando com a manutenção das relações de poder, ao invés de promover a elevação da consciência através do diálogo com o mundo. Baseada em Freire (1983), defende a *prática educativa dialógica*, que permita aos educadores e educandos agirem como atores conscientes da intencionalidade da ação educativa que realizam. Defende que para isso, é necessário entender a educação tanto como uma exigência para o processo de trabalho, como processo de trabalho propriamente dito, para tanto, baseia-se em (SAVIANI, 1991 apud FREITAS, 1996), mas defende:

A prática educativa dialógica faz exigências similares aos projetos de formação docente. Se estes forem fundamentados nessa perspectiva não há espaço para polarizações entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, nem entre formadores e formandos. Ao invés disso, tais projetos precisam expressar entendimento de que *só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros* (FREIRE, 1983, p. 66). Uma das exigências da prática educativa no diálogo é a compreensão de que a atividade teórica distingue da atividade prática, mas há unidade entre elas. (tese 4, 2005, pp. 39-40 – grifos da autora)

Nesta concepção de formação, o diálogo passa a ser uma exigência, pois é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta, pois o saber não pertence a ninguém. Ele resulta da admiração coletiva absoluta, do esforço que os dialogantes fazem para se afastarem e se aproximarem do fenômeno analisado a fim de extrair conhecimentos que permitam a sua melhor compreensão. Conhecendo a realidade os dialogantes podem então agir e reagir diante do mundo. É essa a finalidade de todo conhecimento (Pinto, 1979). Na educação pautada no diálogo o método resulta do exercício da consciência que sabe de si na relação com o outro, com o mundo. Este entendimento implica refutação da idéia de que no processo educativo o(a) professor (a) se abstrai do processo de aprendizagem. Não há educadores que não necessitem ser também educados. Daí a necessidade de superar o dualismo entre educador-educando, como sugeriu Vázquez (1977), já que ambos saem transformados e potencialmente transformadores. (tese 4, 2005, p.223)

Já explicitamos as divergências entre a proposta pedagógica de Saviani e a de Paulo Freire na análise das teses 8 e 14. Embora se referencie em ambos educadores, a autora alinha-se a proposta freiriana. Apesar de remeter-se a escola como espaço contraditório que pode tanto responder às exigências do mundo do trabalho, quanto se constituir num espaço de luta e resistência, não expõe o que entende como sendo a função social da escola para constituir-se como resistência. (tese 4, 2005, p.37)

No excerto anterior podemos observar ainda os antagonismos entre a concepção freiriana de mundo, de homem e de educação, como já pontuamos, de base fenomenológica; e as proposições da ANFOPE, que parte de uma concepção marxista de homem, que entende o trabalho como fundante do ser social, perspectivando a formação omnilateral na formação de professores.

Baseada na concepção de homem freiriana de base fenomenológica, a autora defende que nossa feitura como seres humanos se processa pela interação que estabelecemos permanentemente com o contexto circundante. Por isso Freire (1997) se refere à existência humana como um *estar sendo no e com o mundo*. Como seres cognoscentes somos capazes de indagar sobre as ações que realizamos e as que desejamos realizar, sobre o que já sabemos e o que podemos saber, sobre a história que construímos e a que queremos construir. (tese 4, 2005, p.3)

Esse movimento entre a consciência e mundo, entre atividade teleológica e atividade cognoscitiva é inerente a toda atividade humana e imperativa à atividade educativa, já que esta visa à educação das consciências a fim de construir a realidade desejada. Caracteriza o que é denominada práxis. Esta pode ser conceituada como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). Representa o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo (KOSIK, 1976: 114). Revela a essência e universalidade do homem como ser ontocriativo, como espécie singular, capaz de agir sobre a realidade para transformá-la e transformar-se. (Cf. tese 4, 2005, p.14)

Não expõe que esta concepção de práxis é marxista vinculada à revolução. Contudo, caracteriza e critica a sociedade capitalista expondo suas implicações no campo educacional, apontando a necessidade de “[...] projetos alternativos orientados por princípios democráticos [...]”, porém não define que projetos seriam estes, (tese 4, 2005, p.44). Deste modo, a pretensão da autora de ser crítica se esbarra com a base concreta da proposição que faz.

#### *3.1.1.1.1. Crítica às teses situadas no campo das teorias educacionais não-críticas: para além da negação da universalidade da cultura humana*

Apesar das especificidades dos estudos explicitados anteriormente, bem como da aparente diferença expressa nas categorias analisadas, verificamos regularidades entre eles, e estas nos permitem aproximarmos do que é a essência da produção do conhecimento sobre o currículo de formação de pedagogos. Para tanto, na sequência realizamos sínteses das categorias fundantes *concepção de homem e projeto histórico* e das categorias da prática - *currículo, trabalho educativo e escola* - presentes nas teses. Ao fazê-lo analisamos a relação estabelecida entre estas categorias, buscando examinar o grau de desenvolvimento das elaborações destas produções acerca do currículo de pedagogia tendo em vista a questão da apropriação do patrimônio cultural desenvolvido historicamente pelo conjunto dos homens; a necessidade teleológica da formação omnilateral da humanidade.

Ao investigarmos o **projeto histórico** defendido por este grupo de teses verificamos que: as teses 3, 5 e 10 criticam a sociedade moderna caracterizando-a como pós-moderna ou como modernidade líquida, mas não apresentam a necessidade de sua superação. A tese 4 caracteriza e critica a sociedade capitalista, apontando projetos alternativos não definidos. As teses 8 e 14 não caracterizam a sociedade atual limitando-se à defesa, de uma sociedade menos desigual no caso da primeira, e uma sociedade igualitária no caso da segunda. A tese 6 caracteriza a sociedade como capitalista, mas não aponta a necessidade de superação deste modo de produção da existência. As teses 2, 7, 11, 12 e 13 não caracterizam a sociedade atual, nem apontam a necessidade de transformação da mesma.

Constata-se que elas: ou não caracterizam a sociedade atual; ou a definem como pós-moderna ou capitalista. Aquelas que caracterizam o período atual, ou não apontam a necessidade de superação da realidade vigente, ou limitam-se a indicar a necessidade de projetos alternativos orientados por princípios democráticos, pela esperança de uma sociedade igualitária ou menos desigual. Indagamos, porém, que sociedade é esta? Como ela será possível sem a alteração do modo de produção da vida?

A criação de supostas situações históricas pela via da linguagem, a exemplo da sociedade pós-moderna ou modernidade líquida, como se o modo de produção da existência capitalista tivesse sido superada, quando na realidade ela se mantém. Conforme aponta Wood (1999, p.11), dentro desta idéia de sociedade “[...] a sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos ‘discursos’ específicos em que vivemos.” Além desta tendência, ao centrarem-se na subjetividade, no *indivíduo humano*, negando a história, negam a generalidade humana, uma vez que:

A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. Mas esta substância não pode ser o *indivíduo humano*, já que esse - embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais - não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. (HELLER, 2008, pp.12-13)

O que aborda a autora, nas palavras de Marx e Engels, quando se referem à formação dos indivíduos singulares:

A efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em

condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). [...] Essa visão pode, agora, ser apreendida de modo especulativo-idealista, isto é, de modo fantástico, como “autocriação do gênero” (a “sociedade como sujeito”) de maneira que a sequência sucessiva de indivíduos em conexão uns com os outros é representada como um único indivíduo que realiza o mistério de criar-se a si mesmo. Mostra-se aqui, certamente, que os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmos [...]. (MARX e ENGELS, 2007, p. 41).

O que apontam Marx e Engels já no início do século XIX na obra *Ideologia alemã*, acerca das necessidades históricas de superação da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem permanece extremamente atual. No campo da educação podem ser constatadas por meio dos trágicos dados educacionais brasileiros já apontados anteriormente, que expressam a expropriação da classe trabalhadora dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É nestas condições, portanto, que os indivíduos continuam vivendo, e conseqüentemente se formando enquanto indivíduo em meio às relações sociais que se estabelecem no modo de produção capitalista.

O fato das teses não apontarem a necessidade de superação do modo de produção capitalista - que se sustenta na propriedade privada dos meios de produção, na divisão social do trabalho, na formação unilateral - é coerente com a tese da negação da universalidade da cultura humana, haja vista que sob este modo de produção a riqueza material e espiritual é apropriada de maneira desigual entre a classe trabalhadora e a burguesia. A última, detentora dos meios de produção, apropria-se da riqueza produzida pela primeira, tratando de dosar a conta gotas o acesso dos trabalhadores aos bens produzidos, conforme aponta Ponce (2010) na obra *Educação e luta de classes*, por isso a idéia de cultura universal não faz sentido para estas produções.

Wood (1999), Evangelista (2002), Della Fonte (2010), Eagleton (1999) defendem a tese, segundo a qual, o pós-modernismo seria descendente de setores da intelectualidade de esquerda da geração de 1960. Para o pós-modernismo, estariam esgotados os antigos princípios de racionalidade, de universalidade, de luta de classes, da centralidade do trabalho como possibilidades explicativas dos fenômenos e orientação para o desenvolvimento de ações efetivas para a superação da sociedade de classes. Não por acaso, os temas de maior destaque na agenda pós-moderna giram em torno da linguagem, da cultura e do discurso os quais são analisados longe das relações entre universalidade, particularidade e singularidade. Aliás, totalidade e universalidade são categorias bastante incômodas para os “pós-”. Em suas versões mais extremas, o pós-modernismo trabalha com o princípio da língua e do discurso como estruturadores da sociedade. (SANTOS, 2011, p.36)

Ao não dar destaque a necessidade de superação/transformação do real, estas teses permitem que lhes seja imputada duas críticas. Uma que são conservadoras – em que pese todo um discurso pretensamente crítico e progressista; e outra que crêem que a mesma realidade material que cria objetivamente obstáculos ao desenvolvimento e formação humana pode permitir uma formação diferente sem que se altere os condicionantes sociais da desigualdade e das injustiças o que é uma contradição em termos.

No que cerne à **concepção de homem/formação humana**, as teses 3 e 4 explicam o *ser enquanto pre-sença, a existência humana como um estar sendo no e com o mundo*. As teses 5 e 10, consideram que o homem desenvolve-se a partir da linguagem. A tese 8 entende que o homem se produz ao produzir a cultura. A tese 11 considera o “[...] desenvolvimento humano como ‘o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida’ (BRONFENBRENNER, 1979, p.191)”, (tese 11, 2008, p.36), porém não explica como se constituem estas particularidades da pessoa, como elas surgem, nem como se dá esta interação com o ambiente. A tese 10, além de afirmar que o homem se constitui a partir da linguagem, dá uma explicação religiosa, mítica para a formação humana. As teses 2 e 12, não expõem o que entendem por formação humana e nem se posicionam na defesa de uma concepção de formação de professores ou pedagogo. As teses 6, 7, 13 e 14 defendem uma concepção de formação de professores sem fazer menção a uma concepção de formação humana. A concepção defendida nestas teses é marcada pela consideração da formação como um processo dinâmico, contínuo, que não é estanque, e pela defesa da formação de professores reflexivos.

Sobre a concepção de homem/formação humana, considerando a diferença entre as *concepções fenomenológicas* - que consideram o homem dialógico e comunicativo e fundador de sentidos e significados-, conforme caracteriza e critica Gamboa (2007, p.148); e as *abordagens pós-modernas* - que colocam em evidência que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem -, conforme critica Wood e Foster (1999, p.11), podemos afirmar que estas teses fundamentam-se numa concepção idealista de homem, pois centradas no sujeito situado no tempo presente. Sujeitos estes que estabelecem relações intersubjetivas entre o seu ser e o ser do outro, produzindo-se a si mesmos e a cultura, por meio da linguagem no ambiente com o qual convivem; refletindo sobre sua própria prática constroem-se/reconstroem-se a si mesmos.

Observemos que não há perspectiva de ação coletiva. Quando a ação transformadora é apontada, como na tese 14, ela restringe-se a ação do sujeito sobre sua própria prática e não

vinculada a necessidades históricas mais gerais, como a luta pela defesa de uma formação humana omnilateral por exemplo. A não tomada de posição também aparece na tese 12 que apresenta um histórico da formação de professores no país, trata do sentido da educação e suas implicações na formação de professores, mas não apresenta a concepção de formação, educação, escola ou pedagogia que defende. Sobre isto, é no mínimo curioso uma tese que discute o currículo de pedagogia sem apresentar a concepção de formação, professor, pedagogo ou escola que defende.

Se o homem constitui-se a partir da linguagem, da cultura e não a partir do trabalho, as explicações acerca da realidade e as proposições de alteração da mesma resumir-se-ão ao âmbito da linguagem, dos discursos, da cultura. Deste modo, não se explica as questões educacionais a partir de sua relação com o modo de produzir a vida, nem se pauta os processos educacionais tendo em vista a necessidade de alterar o modo de produção; estas questões são resolvidas na esfera da linguagem e da significação.

Ao ignorar-se a explicação ontológica acerca da formação da universalidade do gênero humano e da cultura, ignora-se a necessidade e a possibilidade da formação omnilateral e da universalização da cultura; o que subjaz a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital. Em outras palavras, a superação da estrutura de classes burguesa e da divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção, condenando burguesia e proletariado à formação unilateral, conforme abordamos no Capítulo II. Dito isto, não é difícil entendermos as posições defendidas nestas teses no que diz respeito à *escola*, ao *trabalho educativo* e ao *currículo*, como vemos adiante.

Ao realizarmos uma síntese das concepções de **escola** presentes nas produções em análise, verificamos que: 5 teses (5; 6; 7; 10 e 13) secundarizam o ensino e o trato com o conhecimento objetivo pela escola (priorização do trato com o saber cotidiano na escola); 3 teses (3; 11 e 12) não explicam o que concebem como escola, nem mencionam qual sua função social; 2 teses (2 e 14) identificam a escola ao que os discursos afirmam sobre ela (representações), e não mencionam qual sua função social; 1 tese (4) considera a escola como um espaço de contradição na sociedade capitalista, mas não defende qual deve ser sua função social; 1 tese (8) não explica o que é a escola, mas defende que sua função social é construir mudança através de mudanças no cotidiano escolar.

No que tange a categoria **trabalho educativo**, 5 teses (4; 5; 8; 11; 13 e 14) defendem que este deve pautar-se na ação reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana; 2 teses (3 e 10) desvinculam o trabalho educativo do ato de ensinar; 2 teses (2 e 6) fazem menção ao trabalho educativo, enquanto espaço de disputa, mas não expõem a concepção que defendem;



1 tese (7) vincula o trabalho educativo ao processo de ensino; 1 tese (12) não explica o que é e não expõe que concepção defende.

Sobre a concepção de **currículo** identificamos que: 2 teses (2 e 5) concebem o currículo como texto, discurso, linguagem (ou movimento da linguagem); 2 teses (6 e 11) defendem o currículo pautado na reflexividade; 2 teses (7 e 10) não apresentam uma concepção de currículo sistematizada; 1 tese (3) afirma um currículo que tenha como centro a errância histórica e a incerteza; 1 tese (8) concebe o currículo como construção cultural (modelo curricular integrado); 1 tese (12) entende o currículo como produção social e histórica com diversos sentidos construídos pelos grupos disciplinares; 1 tese (13) propõe o currículo em rede; 1 tese (14) concebe o currículo como reprodução social e escolha cultural, campo de interesses e relações de dominação.

#### Quadro síntese das categorias de análise extraídas das teses vinculadas às teorias educacionais não-críticas

<b>Vinculam-se às TEORIAS EDUCACIONAIS NÃO-CRÍTICAS</b>				
<b>Currículo</b>	<b>Trabalho educativo</b>	<b>Escola</b>	<b>Homem/formação humana</b>	<b>Projeto histórico</b>
<p>Negação da universalidade da cultura humana e da objetividade do conhecimento (teses 2; 3; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14)</p> <p><u>Exemplos:</u> Currículo como texto, discurso, linguagem (teses 2 e 5); Currículo pautado na reflexividade (teses 6 e 11); Não apresentam uma concepção de currículo sistematizada (teses 7 e 10); Currículo que tenha como centro a errância histórica e a</p>	<p>Defendem que este deve pautar-se na ação reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana (teses 4; 5; 8; 11; 13; 14)</p>	<p>Secundarização do ensino e do trato com o conhecimento objetivo pela escola (teses 5; 6; 7; 10; 13)</p>	<p>Concepção idealista de homem/formação humana</p> <p><u>Exemplos:</u></p>	<p>Não apontam a necessidade de superação do modo de produção capitalista (2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14)</p>
	<p>Desvinculam o trabalho pedagógico do ato de ensinar (teses 3; 10)</p>	<p>Não explicam o que concebem como escola, nem mencionam qual sua função social (teses 3; 11; 12)</p>	<p>Ser enquanto presença; um estar sendo no e com o mundo (teses 3 e 4)</p> <p>Homem desenvolve-se a partir da linguagem (teses 5 e 10)</p>	<p><u>Exemplos:</u></p> <p>Crítica à sociedade moderna caracterizando-a como pós-moderna não menciona a necessidade de sua superação (teses 3, 5 e 10)</p>
	<p>Fazem menção ao trabalho pedagógico, enquanto espaço de disputa, mas não expõem a concepção que defendem (teses 2; 6)</p>	<p>Identificam a escola ao que os discursos afirmam sobre ela, e não mencionam qual sua função social (teses 2 e 14)</p>	<p>Explicação religiosa/mítica – homem a partir do divino (tese 10)</p>	<p>Crítica à sociedade capitalista, apontando projetos alternativos não definidos (tese 4)</p> <p>Não caracteriza a</p>

<p>incerteza (tese 3);</p> <p> Currículo como construção cultural (tese 8);</p> <p> Currículo como produção social e histórica com diversos sentidos construídos pelos grupos disciplinares (tese 12);</p> <p> Currículo em rede (tese 13);</p> <p> Currículo como reprodução social e escolha cultural, campo de interesses e relações de dominação (tese 14)</p>	<p>Não explica o que é e não expõe que concepção defende (tese 12)</p>	<p>Não explica o que é a escola, mas defende que sua função social é construir mudança através de mudanças no cotidiano escolar (tese 8)</p>		<p>sociedade atual limitando-se à defesa de uma sociedade menos desigual ou igualitária (teses 8 e 14)</p>
<p>Defesa da base comum nacional e eixos curriculares comuns para formação de professores (tese 4)</p>	<p>A docência é a atividade do professor na mediação da aprendizagem, atributos da docência (atividade, reflexão, pesquisa e sistematização das ações). O professor é responsável pelo processo de ensino (tese 7)</p>	<p>Escola como um espaço de contradição na sociedade capitalista, mas não defende qual deve ser sua função social (tese 4)</p>		

O quadro acima demonstra que a negação da universalidade da cultura humana e da objetividade do conhecimento apresenta-se, em maior ou menor grau, nas doze teses anteriormente citadas, e que esta regularidade se expressa mais fortemente ora através de uma categoria ora de outra, a depender da tese.

Duarte (2010) analisou a desvalorização do saber teórico presente nos estudos sobre a formação de professores a partir da década de 1990 no Brasil. O autor demonstra que a difusão do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo e da epistemologia da prática

faz parte do ideário neoliberal e pós-moderno<sup>67</sup>. Ao criticar as idéias defendidas por alguns autores protagonistas destes estudos, dentre os quais - Pérez Gómez, Tardif, Perrenoud e Schön -, Duarte destaca que eles têm em comum a promoção do relativismo e do subjetivismo<sup>68</sup>, marcas do espírito anticientífico da epistemologia pós-moderna. Explica que para este ideário não existe uma realidade objetiva passível de ser conhecida, o que o coloca na defesa do pragmatismo, tipicamente neoliberal. Conforme Duarte (2010, p. 21):

[...] pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se consideram “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea [...]

De acordo com Saviani, num sentido mais amplo nestas correntes pedagógicas (de raiz escolanovista),

[...] em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade. (SAVIANI, 1980 apud SAVIANI, 1987, p. 65)

Ao criticar as concepções de conhecimento tácito e conhecimento escolar que fundamentam a proposta de formação do professor reflexivo, Duarte (2010) explica que as implicações desta concepção para a formação de professores é que ao se atribuir um caráter negativo ao saber escolar, necessita-se defender uma pedagogia que não se baseie nele. Nesta perspectiva, “[...] o professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no

---

<sup>67</sup> No Capítulo 1 buscamos demonstrar as relações entre o processo de reestruturação produtiva, neoliberalismo e sua sustentação ideológica a partir do ideário pós-moderno; bem como os rebatimentos disto na educação e na formação do trabalhador/professor necessário ao capital.

<sup>68</sup> Schaff (1995, p.73) descreve três modelos teóricos a partir dos quais é possível a interpretação da relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. No modelo denominado idealista e ativista, a predominância se volta ao sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção. Assim, a atenção é centrada sobre o sujeito ao qual é atribuído o papel de criador da realidade, desaparecendo o objeto do conhecimento, fixando-se no fator subjetivo do processo cognitivo. As lógicas pautadas neste princípio, “[...] não elevam o nível do indivíduo, do sujeito, no processo do conhecimento; pelo contrário, baixa-o.” O indivíduo se reduz à sua condição biológica e a “[...] introduz no processo do conhecimento por intermédio de seu aparelho perceptivo; apenas registra e transforma os impulsos vindos do mundo exterior.” (ibid, p.78). Conforme o autor: “No que se refere à concepção individualista e subjetivista, o indivíduo está isolado da sociedade e subtraído à sua ação; (...) é encarado abstraído da cultura e, portanto, reconduzido à sua existência biológica que determina de uma maneira natural os seus caracteres e as suas propriedades”. (ibid, p.78).

saber escolar e concentra sua ação nas ‘representações figurativas’ contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento tácito) [...]”, (ibid, p. 28). Deste modo, a ação pedagógica que faz a criança passar do conhecimento cotidiano ao conhecimento escolar não é considerada um progresso, por isso o caráter privilegiado tradicionalmente atribuído a escola é criticado. Assim como entendem não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não há progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre educação. Assim, a “[...] formação de professores deveria, em vez de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor [...]”, (ibid, p. 29). Em síntese:

Nesta linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando a valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico, para uma centrada na prática reflexiva, na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema ‘aprender fazendo’ da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (ibid, p. 30)

Pautando-se numa concepção negativa sobre o ato de ensinar, negando a tarefa do professor e a função prioritária da escola na transmissão do conhecimento escolar, as teses discutem o currículo de pedagogia apartado da realidade concreta que o determina e na qual o pedagogo irá atuar. Ou seja, a escola no bojo da realidade educacional brasileira que possui um déficit enorme no que diz respeito à formação da classe trabalhadora, conforme dados expostos na Introdução deste trabalho, bem como a relação disto com a crise estrutural do capital e seu processo desumanizador conforme abordamos no Capítulo 1. Como desdobramento desta negação da realidade, centra-se a discussão sobre o currículo de pedagogia na subjetividade, no sujeito e seu conhecimento tácito, o que leva ao silenciamento das necessidades e fatos concretos que precisam ser enfrentados, como por exemplo, o desmantelamento da educação, da escola pública e o rebaixamento da formação de professores.

Ao entender que na escola se pratica *cultura no plural* (tese 5) em contraposição à concepção de cultura enquanto produção humana transmitida e preservada ao longo das gerações, nega-se a universalidade da cultura e o saber objetivo, exaltando-se o relativismo cultural. Decorre desta idéia as proposições educacionais relativistas que valorizam a subordinação das atividades escolares às necessidades cotidianas dos alunos, não raras as

vezes celebram o irracionalismo, o ceticismo, ou seja, o esvaziamento dos conteúdos escolares, do saber objetivo e a banalização da idéia de cultura. Considera-se qualquer projeto educacional pautado na idéia de cultura universal como um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico, conforme analisa Duarte (2006).

Já mencionamos os riscos de se secundarizar a função social da escola na socialização do saber científico - conforme verificamos nas teses 5; 6; 7; 10 e 13 -, atribuindo-lhe o trato com o saber cotidiano, haja vista que é, prioritariamente, para não dizer somente, na escola que a classe trabalhadora tem a possibilidade de acessar este conhecimento, para elevar seu padrão cultural, desenvolver suas funções psíquicas superiores, e a partir disto poder controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. Com tranquilidade podemos dizer que a escola é o lugar prioritário (quicá o único) onde a classe trabalhadora pode constituir-se em tudo que as teses advogam, ou seja, desenvolverem-se enquanto sujeitos críticos, criativos, etc.

Ao conceber a escola como espaço que trata do conhecimento tácito, cotidiano, contribui-se com a idéia do fim da escola mencionada pela tese 13. Afinal, se a escola trata das mesmas coisas que podem ser aprendidas fora da escola, para que escola? Em outras palavras, esvazia-se a escola enquanto espaço privilegiado de ensino e trato com o conhecimento elaborado, secundariza-se sua função social de garantir a apropriação pelas novas gerações do que foi produzido de mais desenvolvido (conhecimento objetivo, clássico) pelas gerações que a sucederam. Nesta perspectiva pode-se entender o lugar dado a escola no quadro geral das relações políticas. Se observarmos a dificuldade enfrentada no Brasil para ampliar o financiamento público para a formação das pessoas e a resistência para garantir o pagamento do piso nacional aos professores veremos que na dura luta para que estas reivindicações sejam atendidas encontram-se estas concepções que desvalorizam a escola como cimento ideológico das posições que relativizam a importância de melhorar as condições materiais de trabalho e da formação de professores.

No que tange a formação de professores, esta passa a nortear-se pelo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar. Assim contribui-se para a manutenção e o aprofundamento da catástrofe educacional no nosso país, vide os índices educacionais e sobre a formação de professores apresentados na Introdução deste trabalho. Os jovens da classe trabalhadora chegam no 5º, 6º, 7º ano de escolarização sem saber ler, escrever e realizar as operações básicas. Estamos formando gerações e gerações desta maneira, isto em termos históricos, tem/terá um rebatimento sem precedentes na produção e

reprodução da vida, na formação humana, pois está se negando aos homens o mínimo para que eles se humanizem. Então, centra-se a educação em paliativos que tratem dos “sintomas”, como por exemplo, projetos educativos contra a violência, a discriminação das diferenças, etc, sem atacar o mau pela raiz, o problema em si, que é a desumanização que se dá pela subordinação do trabalho ao capital, pela negação do acesso à riqueza produzida pela humanidade ao conjunto dos homens.

Deste modo, salientamos que conforme Duarte (2010, p. 31), “[...] de pouco ou nada adiantará defender a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação se as pesquisas nessa área se renderem ao ‘recuo da teoria’ [...]”, conforme explica Moraes:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 10)

Afinal, as produções cunhadas a partir deste ceticismo que nega a possibilidade de apreensão da realidade, não contribuem para o enfrentamento dos problemas educacionais do nosso país, haja vista que não consideram suas determinações históricas. Pelo contrário, restringem-se a “[...] relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente [...]”, (ibid, p. 13). Assim, ao invés de centrarem a formação de professores, em especial dos pedagogos, no estudo profundo das teorias educacionais e pedagógicas, da realidade educacional em seus determinantes históricos, permitindo-os explicar teoricamente, e intervir para a alteração da mesma, focalizam a formação nas explicações aparentes, focadas nos sujeitos fragmentários e sua cultura.

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação.

Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos”. Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação. (ibid, p.17)

Duarte (2010) explica que esta é uma característica do pós-modernismo que nega a possibilidade de se conhecer o real. Por isto as elaborações de cunho pós-moderno no campo educacional negam a objetividade e a universalidade da cultura, do conhecimento e da formação, como se não houvesse um conjunto de conhecimentos objetivos necessários e imprescindíveis à formação do professor/pedagogo. Contrapomo-nos a esta posição por entendermos que ela contribui diretamente para o processo de desqualificação da formação dos professores que acompanha a degradação do trabalho. Defendemos que há sim um conjunto de conhecimentos objetivos, universais que precisam ser garantidos nos currículos de pedagogia, e para nós as referências mais avançadas sobre isto estão nas elaborações da ANFOPE e da Pedagogia histórico-crítica, cujas obras já citamos no decorrer do trabalho.

Destarte, as teses analisadas somam-se às produções no campo educacional marcadas pelo *reco da teoria*, que conforme Maria Célia Marcondes de Moraes vincula-se à inauguração de uma

[...] época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos [...]. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão “crítica” e “radical”. Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com freqüência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência. (MORAES, 2001, p. 13)

No Capítulo I demonstramos os nexos entre o ideário pedagógico cunhado no ceticismo pós-moderno e a formação necessária ao processo de reestruturação produtiva. Vimos que o caráter flexível, adaptativo, subjetivista e individualista presentes nestas proposições pedagógicas vinculam-se aos processos de trabalho na acumulação flexível, o que auxilia-nos a explicar o processo de regressão civilizatória que vivemos em pleno século XXI, período de crise endêmica do capital.

As implicações destas concepções para os currículos de formação de professores, em especial os de pedagogia, é que elas deslocam o objeto do currículo da elevação do pensamento teórico (aqui está intrínseca a prática) para a formação pragmatista de sujeitos

reflexivos. Afinal, estes sujeitos (professores) devem ser preparados para formar trabalhadores flexíveis, isso exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente.

Além disto, ao negarem as metanarrativas que explicam o modo de produção da existência e a alienação produzida por ele, negam qualquer projeto de superação do capital.

*3.1.1.1.2. Antítese: para além da negação da universalidade da cultura humana e da objetividade do conhecimento e pela socialização da riqueza material e intelectual de todo o gênero humano*

Em contraposição ao relativismo cultural, ao irracionalismo que sustenta a desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, partindo da concepção marxista de homem exposta no Capítulo II, defendemos a existência de um processo histórico de construção da cultura humana entendida como riqueza material e intelectual de todo o gênero humano, pois:

Se por um lado a formação da universalidade do gênero humano e da cultura tem se realizado por meio das relações sociais de dominação, por outro esse processo cria as condições materiais e espirituais para a humanidade chegar ao grau de alto desenvolvimento no qual todos os indivíduos tenham a possibilidade real de se apropriarem e de fruírem desta riqueza social. Porém, os estudos contemporâneos, ao se debruçarem sobre as possibilidades de construção de outra sociabilidade o fazem de maneira cada vez mais distanciada da perspectiva da totalidade. Deste modo, ampliam-se as ilusões em torno de teorizações e ações localizadas como a única alternativa viável e possível em tempos de imperialismo global hegemônico. Entendo que problemas universais, criados pela universalidade alienada do capital, só podem ser respondidos à altura na perspectiva da emancipação de toda a humanidade das relações de dominação e exploração em direção à universalidade livre e multilateral. (SANTOS, 2011, p.71)

O desenvolvimento dos meios de produção e o aparecimento da divisão do trabalho impulsionaram, em um segundo momento, a consciência e o pensamento para além das esferas imediatas cotidianas. As novas capacidades intelectuais humanas advindas deste processo se expressam na forma de conhecimento científico, de necessidades estéticas, da filosofia e toda uma ordem de produções teóricas que se constituíram como bases para o desenvolvimento da universalidade do gênero humano. Se por um lado ampliaram-se as capacidades materiais e intelectuais na trajetória do desenvolvimento humano. Por outro, as relações sociais de dominação advindas da divisão social do trabalho e sua expressão na sociedade de classes, têm impedido a apropriação das objetivações do gênero humano pelos indivíduos singulares de forma universalizada. (ibid, pp.80-81)



Portanto, a saída não é negar a universalidade da cultura, mas defender a necessidade de “[...] universalização do acesso ao que de mais rico exista na ciência e na arte por parte de todos os filhos da classe dominada (posto que os filhos da classe dominante já têm esse acesso assegurado) [...]”, (DUARTE, 2006, p. 615). Afinal,

[...] o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. (ibid, p. 615)

Por isso, na perspectiva de uma pedagogia marxista, caberia ao sistema educacional público e aos cursos de pedagogia formar professores tendo em vista a perseguição da meta de superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade, (ibid, p. 616)<sup>69</sup>.

Ao tratar das teorias não-críticas, que abarcam as pedagogias da essência e da existência, Saviani (1987) assinala que é preciso transpô-las, pois estas pedagogias ignoram os condicionantes histórico-sociais da educação, o que as fazem ingênuas e idealistas. A fim de avançar nas concepções educacionais que anulam as contradições do real e sacrificam a História (teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas), Saviani (1987, p. 35) propõe uma teoria da educação que encare a “[...] escola como realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana.”<sup>70</sup> Em síntese defende que:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (ibid, p. 36)

Neste sentido, reconhecendo os limites e as possibilidades da escola no marco referencial do capital, entendemos que é função social da escola a socialização da cultura humana, ou seja,

<sup>69</sup> Duarte (2006) explicita os desafios didáticos e filosóficos na construção de uma pedagogia marxista, segundo os quais entendemos que o campo de pesquisa educacional, em especial as teses e dissertações, deveria debruçar-se, a saber: 1º) a análise da dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento (contexto específico) e a validade universal que esse produto pode vir a adquirir; 2º) a questão da objetividade do conhecimento científico, que é alcançada por um processo histórico de contínua apropriação do objeto pelo pensamento; 3º) a questão da dialética entre o abstrato e o concreto, ou seja, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

<sup>70</sup> A sistematização desta teoria pedagógica histórico-crítica encontra-se na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, (SAVIANI, 2008b). Esta proposição demonstra-se extremamente atual, seus desdobramentos podem ser verificados, por exemplo, no livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, organizado por Marsiglia (2011).

da riqueza intelectual produzida pelo conjunto dos homens. Estando o trabalho dos professores ligado à produção direta e intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Cabe aos cursos de formação de professores garantir uma sólida formação teórica, a transmissão do conhecimento clássico, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico tendo em vista o desenvolvimento do trabalho educativo.<sup>71</sup> Para isso, é preciso que os profissionais da educação se organizem enquanto classe para si, nos organismos da classe (sindicatos, partidos políticos) para junto dos demais trabalhadores exigirem do Estado políticas e financiamento públicos que dêem condições para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade em todos os níveis. Estas tarefas vinculam-se à tarefa histórica de superação do capital e da formação unilateral. Além de cumprirem um princípio marxista de não separar as premissas teóricas das programáticas, claro.

### *3.1.1.3. Teses situadas no campo do materialismo e das teorias educacionais críticas*

[...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 1987, p. 66)

#### **a) Currículo articulado com a prática pedagógica que caracteriza o trabalho docente, pautado numa base comum nacional e em eixos curriculares (tese 1)**

A referida tese analisa o trabalho com a prática de ensino e os estágios no currículo de pedagogia da Unicamp, a partir das suas manifestações concretas – o trabalho dos alunos em seu contato com a escola pública e com os professores e alunos e com a totalidade do trabalho pedagógico que ali se realiza situadas no contexto do curso de pedagogia e do seu currículo, (Tese 1, 1993).

Defende que o “[...] currículo do curso de pedagogia deve estar articulado com a prática pedagógica que caracteriza o trabalho docente [...]” (Tese 1, 1993, p. 7). O trabalho

---

<sup>71</sup> Para aprofundar esta discussão consultar a tese defendida por Cláudio Eduardo Félix dos Santos (2011), na qual se apresenta uma rica discussão sobre a categoria universalidade, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, em oposição às proposições escolanovistas/relativistas na formação do educador. O autor defende que a formação de professores deve valorizar a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

docente é entendido como base da identidade profissional do educador e como articulador da teoria/prática no currículo, que deve pautar-se numa base comum nacional e em eixos curriculares. Explica a cisão teoria e prática do curso de pedagogia a partir da divisão social do trabalho (cisão trabalho manual e trabalho intelectual) explicitada em Marx e Engels como necessidade histórica e objetiva da reprodução do capital.

A concepção de currículo defendida na tese relaciona-se coerentemente com as concepções de *escola, trabalho pedagógico, homem/formação humana e projeto histórico* explicitadas na mesma. A escola é considerada uma realidade contraditória que pode tanto possibilitar o acesso à classe trabalhadora ao conhecimento científico, quanto excluí-la e incutir nela os valores necessários à reprodução do capital. Defende a escola “[...] como local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado. A socialização do conhecimento é o campo de ação privilegiado da escola.” (tese 1, 1993, p.49).

No mesmo sentido, o trabalho pedagógico, a docência e a prática pedagógica são entendidos como um processo de trabalho, como forma de intervenção e transformação da realidade. A prática pedagógica caracteriza o trabalho docente na sala de aula, a docência é tida como base do trabalho do pedagogo e da identidade profissional do educador (ANFOPE, 1970). Fundamenta-se na concepção de trabalho marxista para definir a concepção de trabalho pedagógico, salienta que o trabalho é uma categoria fundamental na análise do trabalho pedagógico que se concretiza historicamente enfrentando contradição no interior da escola capitalista. Defende que o ponto de partida para o trabalho pedagógico é o conhecimento da realidade concreta e a apreensão de suas determinações históricas.

Ao discutir o currículo do curso de pedagogia a partir de sua base material, e defender a articulação do mesmo à *prática pedagógica que caracteriza o trabalho docente*, a autora avança em relação às teses que indicam a necessidade de superação da cisão teoria/prática nos cursos de formação (a exemplo das teses 4, 6, 7 e 8). Afinal, ao não explicarem que a raiz desta fragmentação vincula-se à divisão social do trabalho, estas teses também não conseguem avançar na proposição de alternativas consistentes para este problema vinculadas a superação do capital, limitando-se a saídas frágeis e aparentes. Ao propor o trabalho como eixo articulador da relação teoria-prática no interior do curso a tese em análise parte da concepção de trabalho no seu sentido ontológico, que este reúne em si tanto teoria como prática, o que vincula a formação do pedagogo à possibilidade da formação omnilateral dos homens.

Assim, disserta sobre a formação do pedagogo partindo do entendimento do “[...] Homem como resultado do trabalho [...]” (tese 1, 1993, p.42). Explica e critica a sociedade

capitalista apontando a necessidade de sua superação, defende explicitamente o projeto histórico socialista, como pode ser visto no trecho:

A superação da contradição básica do capitalismo – o caráter social do trabalho/caráter privado da apropriação – e suas formas de manifestação – a escravidão assalariada, o embrutecimento do homem e o esmagamento de sua personalidade – somente será possível com o advento de uma sociedade mais justa e igualitária, o socialismo. (tese 1, 1993, p. 40)

Feita esta síntese geral, vale a pena mencionarmos o debate sobre a relação teoria e prática no currículo de pedagogia. Conforme afirmamos na nossa Introdução, este debate não é recente, ele existe desde o surgimento do curso e vem sendo bastante discutido pelos estudiosos da área. Entre as referências que consideramos mais avançadas na discussão sobre formação de professores e currículo de pedagogia, que são as elaborações da ANFOPE e da Pedagogia histórico-crítica, também há desacordos sobre o lugar da prática no currículo. Esta dissensão pode ser observada no exame dos documentos da ANFOPE, na entrevista realizada pela revista *Perspectiva*<sup>72</sup> com o professor Dermeval Saviani em 2008, no estudo de Coutinho (2009), entre outros.

Em poucas palavras podemos dizer que por entender que a docência é a base do trabalho do pedagogo e da identidade profissional do educador, tendo em vista a necessidade de enfrentamento da cisão teoria/prática nos cursos de pedagogia, a ANFOPE, bem como a tese em análise, defendem a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica desde o início do curso. Saviani, por sua vez, apesar de propor que se tome a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo nos cursos de pedagogia, esclarece que

Essa centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de se colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas. Ao contrário. Quando os alunos ingressam no Curso de Pedagogia eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica, vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática

<sup>72</sup> SAVIANI, D. O curso de pedagogia e a formação de educadores. Entrevista concedida a revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, pp. 641-660, jul./dez. 2008c.

educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado). (SAVIANI, 2007e, pp.131-132)

Considerando a pertinência eminente da questão supracitada em ambas as posições expostas, consideramos relevante citarmos a experiência curricular desenvolvida no curso de pedagogia da UNESP-Bauru no período de 2002 a 2005, haja vista que ela fornece-nos elementos importantes para pensarmos saídas para este aparente impasse. Concebendo que a “[...] práxis pedagógica significa converter o saber sistematizado nas várias áreas científicas do conhecimento em saber escolar, isto é, organizar processos, métodos, descobrir formas adequadas e criativas de transpor o conteúdo científico em conhecimento escolar [...]”, seu currículo trazia a prática pedagógica como eixo articulador epistemológico do curso, materializando-se através das disciplinas: Prática de ensino I e II, Estágio Curricular Supervisionado I e II e Trabalho de Conclusão de Curso I e II<sup>73</sup>. A disciplina Prática de ensino fazia-se presente desde o primeiro até o quarto semestre do curso. Contudo, não se propunha a inserção imediata do graduando na escola, mas tinha como alvo o estudo das bases científicas do conhecimento e da aprendizagem significativa, priorizando

[...] os fundamentos teórico-metodológicos pertinentes à iniciação ao ensino (o planejamento, a aula como processo e a avaliação), à iniciação à pesquisa pedagógica, à realização de projetos de pesquisa e/ou intervenção e que orientem inclusive o Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. (UNESP, 2002, p. 48)

Identificamos nesta experiência uma possibilidade de avançarmos no impasse exposto anteriormente, haja vista que o problema concreto da cisão teoria/prática apontado tanto pela autora da tese, pela ANFOPE, bem como por Saviani não se resolveria nem pela inserção imediata dos graduandos na escola (na prática), sem que estes tivessem ainda os mínimos elementos para entender e explicar aquela realidade; nem mesmo pelo mergulho nas elaborações teóricas até praticamente a metade do curso, como costuma ocorrer nos currículos de pedagogia, reservando aos estágios o ‘momento da prática’ e de articulação com os conhecimentos teóricos, o que vem se mostrando falho e insuficiente para a formação do pedagogo.

---

<sup>73</sup> A prática pedagógica, entendida como eixo epistemológico do curso de Pedagogia que ora se instala, é também, eixo formador, fundante e articulador de toda a formação do profissional da Educação. Consiste em uma estrutura nuclear em torno da qual são geradas as teorias e a prática educativa, articulando os diferentes Eixos, Temas, Disciplinas e Atividades entre si, garantindo a formação do profissional educador – docente. Dessa forma, a Prática Pedagógica atuará de modo interdisciplinar e contextualizado nas seguintes áreas de formação: atividades teórico-práticas, atividades de campo, pesquisa pedagógica, iniciação científica e projetos de intervenção. (UNESP, 2002, p. 48)

**b) Currículo como expressão da cultura que se organiza no modo de produzir a vida com base nas relações de produção. (tese 9)**

A tese 9 realiza a análise do desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra realizado pela Via Campesina Brasil, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)/Instituto Josué de Castro (IEJC), pretendendo contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista, (Tese 9, 2007, resumo). Com relação ao currículo, baseada em Veiga (1995) afirma que:

[...] o currículo expressa uma cultura, aqui entendida enquanto modo de vida dos seres humanos, com seus hábitos, costumes, formas de relações sociais, etc., e esta cultura que se organiza sob um modo de produzir a vida com base em relações de produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e espirituais, observamos que na Escola passa por um constante repensar e refazer na sua prática diária, envolvendo inclusive a crítica aos hábitos e valores que tendem a predominar na sociedade atual como o individualismo e a competitividade. O segundo ponto a ser levado em consideração na organização curricular, segundo Veiga, se refere ao tipo de organização curricular a ser adotada pela escola que deve “(...) buscar superar a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar, que geralmente orienta as instituições. A escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora” (1995, p.27). Para a autora, esta perspectiva visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo, onde cada conteúdo deixa de ter significado por si só passando a assumir uma importância relativa e uma função bem determinada e explícita dentro do todo que faz parte. (tese 9, 2007, pp. 205-206)

Recupera Freitas (2003) que “[...] ressalta a concepção de base comum nacional e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores que se centra na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana tais como os aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.” (tese 9, 2007, pp.79-80).

De acordo com Duarte (2003) defende que a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo, visto que “[...] o processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. (2003, p. 33) [...]”, (tese 9, 2007, pp.109-110).

Conforme Freitas (1995) define o trabalho educativo como “[...] elemento central, basilar para alterações significativas na organização do processo de trabalho nas instituições educacionais e, portanto, na teoria pedagógica [...]”, (tese 9, 2007, p.13). Explica que o trabalho pedagógico reflete a contradição do modo de produção capitalista, expressando “[...]”

a contradição de destruir as forças das quais se utiliza para garantir sua existência, permanência e hegemonia.” Defende a prática pedagógica enquanto:

[...] uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto da prática social, sendo uma de suas dimensões que pressupõe a relação teoria-prática, que não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra ao mesmo tempo, (tese 9, 2007, p.124).

Coerentemente com as concepções de currículo, trabalho educativo e escola destacadas anteriormente, a tese concebe “[...] Educação e Trabalho como Fundante do Ser Social [...]”, (ibid, p.116) e afirma:

Acreditamos que a formação omnilateral é um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção. Para tanto, a formação do educador/a nesta perspectiva adquire papel estratégico neste processo. (ibid, p.84)

Ao explicar e criticar a sociedade capitalista aponta a necessidade de sua superação, defendendo explicitamente o **projeto histórico** socialista, conforme excerto:

Esta possibilidade de formação de professores [curso de pedagogia da terra MST] está em curso e foi analisada objetivando identificar e apresentar elementos superadores para as contradições localizadas no processo de trabalho pedagógico, visando contribuir com a construção de uma teoria pedagógica para a formação de educadores na perspectiva do projeto histórico socialista. (tese 9, 2007, p. 13)

### *3.1.1.3.1. Crítica às teses situadas no campo das teorias educacionais críticas: possibilidades para proposições acerca do currículo de pedagogia tendo em vista a apropriação da cultura elaborada*

As teses localizadas neste segundo grupo explicam a relação entre o modo de produção capitalista e a formação do pedagogo. Realizando uma crítica à sociedade de classes e apontando a necessidade de sua superação, defendem explicitamente o **projeto histórico** socialista, ligado à formação omnilateral. O projeto histórico defendido vincula-se à **concepção de homem/formação humana** que entende o *homem como resultado do trabalho*.

Sobre a categoria **escola**, estas teses (1 e 9) consideram que esta instituição tem um papel decisivo, ocupando lugar privilegiado no processo de humanização, diferenciando-se qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana a medida que garante a apropriação da cultura. No que tange a categoria **trabalho educativo**, as teses o vinculam ao processo de ensino, que envolve objetivos, finalidades e conhecimentos. A propósito da categoria **currículo**, a tese 1 defende o currículo articulado com a prática pedagógica que

caracteriza o trabalho docente, pautado numa base comum nacional e em eixos curriculares; e a tese 9 afirma que o currículo é expressão da cultura que se organiza no modo de produzir a vida com base nas relações de produção e também faz menção à base comum nacional para a formação de professores.

### Quadro síntese das categorias de análise extraídas das teses vinculadas às teorias educacionais críticas

<b>Vinculam-se às TEORIAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS</b>				
<b>Currículo</b>	<b>Trabalho educativo</b>	<b>Escola</b>	<b>Homem/formação humana</b>	<b>Projeto histórico</b>
Defesa do currículo articulado com a prática pedagógica que caracteriza o trabalho docente, pautado numa base comum nacional e em eixos curriculares (tese 1)	Vinculam o trabalho pedagógico ao processo de ensino, que envolve objetivos, finalidades e conhecimentos (teses 1 e 9)	Escola tem um papel decisivo, ocupando lugar privilegiado no processo de humanização (teses 1 e 9)	Educação e o trabalho como Fundante do Ser Social (teses 1 e 9)	Apontam a necessidade de superação do modo de produção capitalista, defendendo o projeto histórico socialista (teses 1 e 9)
Currículo como expressão da cultura que se organiza com base nas relações de produção. Também faz menção à base comum nacional (tese 9)				

Conforme exposto no quadro anterior, as teses pautam a discussão sobre o currículo de pedagogia a partir de sua base material, ou seja, explicitam os nexos entre os problemas educacionais, em especial da formação do pedagogo, e o modo de produção/reprodução da vida. Vinculam a superação dos problemas educacionais ao desenvolvimento de proposições curriculares que contribuam com a formação de pedagogos comprometidos com a luta da classe trabalhadora pela superação do capital. A escola e o trabalho educativo são entendidos como determinados pela contradição capital/trabalho (alienação/domesticação), e por isso mesmo, tidos enquanto possibilidade concreta de enfrentamento da proposta de formação unilateral, tendo em vista a necessidade da classe trabalhadora acessar o conhecimento científico, elevar seu padrão cultural, e a partir deles, poder controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.



Ao partir de uma concepção marxista de homem/formação humana, que não nega a história, mas pelo contrário, entende-a como fundamental para as elaborações sobre o currículo, apontam a possibilidade intencional da sua alteração tendo em vista um projeto histórico e formativo para além do capital. Entendendo a atividade vital humana (o trabalho) enquanto uma possibilidade universal de riqueza, reconhecem que no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal, (MANACORDA, 2007).

Deste modo, as teses 1 e 9 situam-se no campo das teorias críticas da educação, pois discutem o currículo de pedagogia empenhando-se em compreender a educação a partir de seus condicionantes objetivos, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Assumem assim, o papel de dar substância concreta a bandeira de luta da classe trabalhadora, lutando para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, de modo a evitar que esta bandeira seja apropriada e articulada com os interesses dominantes, (SAVIANI, 1987).

Ao pautarem o currículo de formação do pedagogo a partir de uma sólida concepção de formação humana que explica como o homem constitui-se através do trabalho, possibilitam o debate sobre o currículo de pedagogia num patamar avançado, pois oferecem condições de apontarmos um currículo de formação que tenha por base a necessidade de socialização nos cursos de pedagogia, de questões fundamentais como: como se dá o desenvolvimento humano; como é desenvolvida a riqueza material e espiritual humana; como a humanidade se apropria ou é expropriada desta riqueza, e qual o papel que a educação cumpre neste processo.

Esta sólida concepção de homem/formação humana, que entende o homem como ser social que para se tornar humano precisa apropriar-se daquilo que é socialmente construído no seio da *cultura* criada pela humanidade, remete-nos ao reconhecimento do papel vital da educação na garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser humano, da cultura humana (LEONTIEV, 1977). Eis o que possibilita, por exemplo, a defesa de um currículo de pedagogia que garanta a socialização dos conhecimentos clássicos acerca da educação, fundamentado na ontologia do ser social, tendo a escola pública como objeto fundamental do curso.

Além disto, o conceito de trabalho no seu sentido ontológico, conforme é explicitado nestas teses implica a consideração da relação dialética entre o homem e a natureza para apropriação e alteração do real, não sendo possível a formação do sujeito alheia à realidade concreta, ao conhecimento da realidade objetiva. Ou seja, o trabalho como eixo da formação subsidia proposições curriculares que buscam aproximar-se da superação da fragmentação teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino na formação do

pedagogo, reivindicação histórica do movimento de luta em defesa da formação de professores, representado pela ANFOPE.

Em síntese, estas teses vinculam coerentemente uma concepção de homem/formação humana a um projeto histórico, ou seja, ao discutirem o currículo de pedagogia, o fazem partindo da realidade concreta, realizam sua crítica e apontam proposições que tem por horizonte histórico a superação do capital e da formação unilateral.

### *3.1.1.3.2. A crítica da crítica: contribuição para avanços necessários acerca das proposições críticas*

Explicitado o grau de desenvolvimento avançado das elaborações acerca do currículo de pedagogia tendo em vista a formação omnilateral presentes nestas teses, cabe-nos neste momento, abordar suas lacunas. É necessário salientar que as observações que faremos a seguir têm por objetivo contribuir para o avanço no campo das elaborações críticas sobre o currículo de pedagogia e da formação de professores. Não nos colocamos, portanto, num campo de oposição a estas elaborações, pelo contrário, nos situamos do mesmo lado da trincheira que elas, o lado dos que defendem o projeto histórico da classe trabalhadora e a formação omnilateral.

Considerando que as concepções de trabalho docente (enquanto base da identidade profissional do educador) e de currículo (que deve pautar-se numa base comum nacional) defendidas, principalmente na tese 1, articulam-se às concepções de formação defendidas pela ANFOPE, nossa crítica parte da crítica dirigida às elaborações realizadas por esta associação, da qual inclusive fazemos parte.

Saviani (2008c) problematiza as concepções defendidas pelo movimento argumentando que a defesa de uma base comum nacional, por exemplo, é reiterada em todos os encontros do movimento, mas que nunca se conseguiu uma definição efetiva sobre o que isto significa. O autor questiona: “[...] O que é um docente bem formado, o que é uma docência sólida e o que isso implica? O que é a base comum nacional? [...]”. Sobre a base comum nacional afirma:

Sabíamos que não era sinônimo da parte comum do currículo e nem de currículo mínimo; que não seria obtida por definição de algum colegiado; e que também não resultaria da elaboração de intelectuais que supostamente fossem especialistas na área e reconhecidos como tais. Ela deveria surgir do movimento, quer dizer do coletivo. Desse modo, a noção de “base comum nacional” permaneceu um tanto vaga e toda a força das propostas girou em torno da reorganização do curso, mantida a mesma estrutura. Então o curso

continua sendo em média de quatro anos, em regime semestral, com matrícula por disciplinas. (SAVIANI, 2008c, p.644)

Entendemos que esta imprecisão conceitual, desprovida de uma base teórica clara, bem como o não desenvolvimento de uma proposta mais sólida sobre o que significa a base comum nacional, por exemplo, dá margem para concepções idealistas se apropriarem da proposição da ANFOPE como é o caso da tese 4, que esvazia o caráter de classe no qual a concepção se originou. Por isso, conforme indicamos no Capítulo I fazemos coro com a indicação da própria entidade de que é preciso avançarmos nas elaborações acerca da Base Comum Nacional no próximo período. Aprofundando inclusive o debate acerca da concepção de docência defendida, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de uma precisão conceitual no seio de uma entidade plural, o que requer mais tempo e trabalho na busca para que este seja também um elemento de aglutinação e não de cisão daqueles que lutam pela escola pública.

Do ponto de vista marxista, é preciso tirar lições a partir das lacunas identificadas. Neste sentido, consideramos que precisamos avançar mais nas seguintes questões:

- 1) Não desvincular as premissas teóricas das programáticas, ou seja, não perder de vista a luta dos trabalhadores pela elevação da formação. Esta precisa ser travada junto aos organismos da classe, nos partidos políticos e nos sindicatos<sup>74</sup>.
- 2) É necessário ajustarmos contas do ponto de vista teórico, sobre o conjunto de teorias que sustentam nossa proposta de formação, indagando se é mesmo este conjunto de teorias que sustentam nossa proposta de formação. Temos clareza de que a ANFOPE não é uma associação marxista, reconhecemos a importância da pluralidade teórica fazer-se presente no debate no interior da associação, pois isto está ligado a representatividade desta associação. Porém, travado o debate é preciso respondermos qual é a referência que fundamenta e permite materializar a proposta de formação de professores defendida pela associação.
- 3) As proposições da ANFOPE e da pedagogia histórico-crítica são avançadas no que diz respeito à formação de professores ligada a superação da formação unilateral, porém elas não são acabadas. Precisam ser desenvolvidas e atualizadas, em especial no campo dos estudos acerca do currículo, exigindo a implementação de uma proposta

---

<sup>74</sup> Mesmo reconhecendo a degeneração destes instrumentos no período histórico atual, eles são os organismos criados pela classe trabalhadora organizar-se para o enfrentamento e luta por suas reivindicações, é preciso retomá-los e reconstruí-los para travarmos os embates necessários de maneira organizada, unificada e não dispersa, identificando as bandeiras de luta da classe que é o que nos unifica.

que seja submetida ao crivo da história a fim de verificarmos suas potencialidades, limites e necessidade de avanço.

Sabemos que isto não diz respeito, apenas, ao desenvolvimento teórico das explicações, mas fundamentalmente ao grau de desenvolvimento da luta de classes.

Os estudos evidenciam que o conjunto das teses analisadas não contribui para avançarmos em proposições curriculares que objetivem a formação de pedagogos tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos pela classe trabalhadora. Ou seja, reconhecendo o trabalho educativo como produção direta e intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, tarefa extremamente necessária no processo de superação do capital.

Em que pese não termos desconsiderado o fato de que aproximadamente 14% das teses analisadas ser ponto de apoio às elaborações pautadas na superação da educação unilateral, entendemos que ainda tem-se muito a lutar no plano material e no teórico. A análise evidencia uma necessidade urgente de que os cursos de pedagogia possam rever suas posições quanto à teoria educacional, teoria pedagógica, teoria do conhecimento de maneira a alterar a organização curricular na perspectiva da formação humana pautada na universalização da cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens. Isto, caso se queira, de fato, formar professores em condições de lidar (no sentido de compreender para alterar) com a realidade atual profundamente excludente e marcada – no que diz respeito à formação de professores/pedagogos - pela desqualificação, já no processo de formação, daqueles profissionais responsáveis pelo processo de formação das crianças e jovens.

## CONCLUSÕES

[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. (MORAES, 2001, p.18)

Diante do excerto, no sentido de remarmos contra a aceitação a-crítica da lógica do capital, esta dissertação teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre as concepções de homem e projeto histórico e as categorias da prática - trabalho educativo, currículo e escola - nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil, tendo em vista a necessidade histórica de apropriação dos conhecimentos objetivos/científicos pela classe trabalhadora.

Em última instância, almejamos contribuir para a ampliação da compreensão da realidade tendo em vista o caminho da transformação. Isto perpassa a crítica às proposições teóricas burguesas (reacionárias, pós-modernas, idealistas) que vem embasando os currículos de formação de pedagogia, a fim de contribuir com as elaborações que vem pautando a necessidade de proposição de uma formação densa nos cursos de pedagogia, comprometida com a educação da classe trabalhadora na perspectiva da elevação do padrão cultural desta.

A fim de alcançarmos os objetivos apontados e respondermos ao problema proposto, guiamo-nos pelas seguintes hipóteses: 1) É possível, que as concepções de homem/formação humana presentes nas teses não apontem a necessidade de articulação de um projeto educacional (concepção de formação humana) com um projeto de mudança radical das relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista (projeto histórico), necessidade imperiosa dos dias atuais. Isso nos auxilia, caso se comprovem as hipóteses, a explicar a “aparente inércia” no campo educacional expressa no conjunto de medidas tomadas ao longo do tempo para resolver os grandes problemas educacionais sem obter êxito. 2) Possivelmente, essas teses não pautam o currículo de formação do pedagogo a partir da situação concreta de desqualificação e rebaixamento da educação no país, ou seja, a partir da prática da qual a pedagogia se origina e a qual ela se destina. Aborda-se o trabalho educativo, a escola e o currículo sem considerar as problemáticas do campo de trabalho do pedagogo, ou seja, a escola concreta e a necessidade de socialização da cultura erudita, do conhecimento científico;

Apresentaremos pontualmente a seguir as conclusões que nos permitem confirmar as hipóteses levantadas e seus nexos com a concepção hegemônica e o problema da desqualificação e rebaixamento da educação no país. Neste sentido pontuamos o seguinte:

Ao analisar as teses constatamos que 85% delas, ou seja, 12 das 14, fundamentam-se numa visão idealista de mundo. Este dado é alarmante haja vista que, reconheçam ou não os idealistas, vivemos num período de crise estrutural do capital, no qual na busca pela manutenção do lucro e por sua própria manutenção, o capital gera problemas que ele mesmo é incapaz de resolver. Diante de uma situação de desemprego estrutural como a que vivemos, por exemplo, a saída encontrada pelo capital é precarizar cada dia mais o trabalho e o trabalhador. Isso se dá através da retirada de direitos do trabalhador; da destruição dos organismos da classe; da negação aos serviços públicos básicos (saúde, educação; habitação; cultura); da privatização do público; do investimento público nas instituições privadas; negação do acesso àquilo que foi produzido ao longo da história da humanidade; negação de uma educação pública de qualidade; etc. Com isso relega-se o trabalhador à sua própria sorte, embrutece-o, desumaniza-o, por conseguinte, degeneram-se as relações sociais; exacerba-se o individualismo; a violência; a barbárie. Sendo assim, concluímos que estas teses discutem o currículo de pedagogia sem considerar que a alteração do mesmo não pode se dar descolada da luta mais geral pela superação desta realidade que o determina em última instância.

Disto decorre que o eixo principal da discussão sobre o currículo passa a ser a subjetividade individual ou de grupos isolados (intersubjetividade entre os sujeitos deste pequeno grupo) em forma de discurso. As necessidades do mundo real como as acima elencadas são substituídas por descrições fenomênicas e interpretações consensuais, que fazem com que a verdade científica resida não na realidade em si, mas nas normas particulares de grupos específicos. Defende-se a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural. Assim, resta ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização. Neste sentido, esvazia-se a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo como fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como, no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes. Isto contribuí com o rebaixamento e o esvaziamento da educação em nosso país. De tal modo, no âmbito desta concepção torna-se praticamente impossível a possibilidade de haver uma base comum nacional de formação de professores, já que o critério para a construção dos currículos é o indivíduo isolado, pois qualquer proposição que

defenda a generalidade humana e a universalidade do conhecimento nos processos formativos é tida como tradicional, conservadora e totalizante.

Ao partirem de uma concepção de formação centrada na individualidade do sujeito, negando as explicações objetivas acerca da realidade, negam as teorias que explicam o modo de produção da existência e a alienação produzida por ele. Fixam assim suas análises no presente cotidiano, negando a história e com isto qualquer projeto de superação do capital, que como vimos, gera as problemáticas que enfrentamos no campo da educação hoje. Esta posição traz em seu bojo todos os riscos de um irracionalismo que se contrapõe à verdade, à ciência e à ação humana capaz de nortear os rumos da história. Entre estes riscos destacamos o do permanente rebaixamento da formação de professores, tornando-os cada vez menos capazes de contribuir com a elevação do padrão cultural da classe, e com isso retirando das mãos da classe uma ferramenta imprescindível para o processo revolucionário que é o conhecimento científico da realidade.

Assim, a história passa a ser entendida como um discurso, sem referente externo. Destarte, as reivindicações históricas dos movimentos sociais de luta passam a ser apenas mais um discurso. Por sua vez, o pequeno número de teses que apresentam uma indicação de como se caracteriza a sociedade atual não avança, pois também exclui qualquer possibilidade de superação do capital quando se limita a considerar que a mudança se dá no âmbito do sujeito ou quando não articulam, concretamente, a luta (bandeiras de luta) com os organismos da classe (instrumentos). Estamos convencidos de que sem que a classe trabalhadora assuma como sua a luta pela alteração substantiva da educação – ainda no marco referencial da sociedade capitalista – isto não passará de teses mais ou menos bem escritas, mais ou menos coerentes. Não autorizamos, em hipótese alguma, que nos imputem a posição de desqualificar a produção do conhecimento ou de relativizar sua importância. Nossa posição é a de que a ciência transforma-se em força material quando atinge as massas, e a escola é determinante para isto. Nossa crítica, portanto, diz respeito ao inacabado processo de elevação do padrão cultural da humanidade.

Embora tenhamos verificado um considerável número de teses que abordem a problemática da relação teoria e prática no currículo de pedagogia, a maioria delas, ao separarem o sujeito da sua realidade concreta, propaga a divisão teoria e prática, historicamente identificada como um dos problemas fundamentais dos currículos de formação de professores.

No quadro atual de regressão cultural pelo menos duas teses (cerca de 15% da amostra), situam-se no campo do materialismo histórico e dialético, e apontam o trabalho

como categoria central na formação humana, o que representa uma possibilidade importante ao pautarmos as discussões e proposições acerca do currículo de pedagogia, tendo em vista as necessidades educacionais e da formação do pedagogo enfrentadas na nossa época. Necessidades estas expostas no Capítulo 1 desta dissertação, que buscam ser enfrentadas, por exemplo, pelos referenciais curriculares defendidos pela ANFOPE acerca da formação de professores, que tem por base uma concepção de formação omnilateral, que considera o trabalho docente como eixo da formação.

O fato de conceberem o trabalho no seu sentido ontológico como base da formação aponta a necessidade e a possibilidade da formação de pedagogos que não estejam apartados da realidade concreta, dos conhecimentos acerca da realidade objetiva. Deste modo, o trabalho como eixo da formação subsidia proposições curriculares que buscam aproximar-se da superação da fragmentação teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino na formação do pedagogo, bem como, *da formação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e conteúdos pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; e a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho*, reivindicações históricas do movimento de luta em defesa da formação de professores, representado pela ANFOPE.

Além disto, sendo o trabalho a base da formação, a construção do currículo se coloca na linha da alteração do trabalho sob o marco referencial do capital, ou seja, o currículo é pensado/proposto com base na necessidade concreta de construção do socialismo, entendido como transição para o comunismo. O comunismo para Marx e Engels, não é um estado de coisas que deve ser instaurado, um *ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar, mas sim o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva e resultam dos pressupostos atualmente existentes. Neste sentido, a superação dos problemas educacionais, deve balizar a formação do pedagogo a fim de que a defesa de uma formação consistente se torne um movimento real no enfrentamento destes problemas, o que significa a defesa da escola pública e a recuperação da sua função social.



Ao avaliarmos o papel que a pós-graduação e a produção do conhecimento engendrada no interior de seus programas vêm cumprindo no âmbito educacional brasileiro, verificamos, conforme analisou Saviani (2008a), que apesar da instalação dos programas de pós-graduação a partir da década de 1970 ter sido acompanhada por um forte desenvolvimento do campo educacional, ampliando o espaço acadêmico da educação, isso ocorreu ao passo que a pós-graduação se afastava da pedagogia enquanto teoria e prática da educação. Como vimos, este abandono da pedagogia como ciência da e para a prática, abandono da busca pelas bases científicas da prática pedagógica, o que é marca do recuo da teoria na produção do conhecimento, se expressa nas teses analisadas sobre o currículo de pedagogia no Brasil.

Por outro lado, se temas e objetos são hoje emergentes nas pesquisas educacionais, como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, micro-relações, entre outras, devem ser pensados e discutidos com cuidado (Moraes, 1999a). Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micro-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica. (MORAES, 2001, p.19)

Neste sentido, recuperemos a defesa realizada por Duarte (2010) acerca do papel da pós-graduação em educação. Esta deve articular-se a formação de intelectuais críticos que adotem e desenvolvam teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como o de elevação do nível cultural da população em geral. Sua atividade deve vincular-se à “[...] crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento.” (ibid, p.64). Não precisamos lembrar que as teses analisadas encontram-se num sentido oposto ao sugerido pelo educador.

Dito isto, cabe-nos reconhecer ainda os diversos limites deste trabalho. Dentre eles, destacamos, por exemplo, a incipiência no que diz respeito aos estudos acerca da história e da luta de classes. Sabemos que seu aprofundamento nos ajudaria a explicar melhor as mediações (nexos e relações) entre as alterações no modo de produção e como estas se expressam na produção do conhecimento, no caso, nas teses.

Além disto, identificamos a necessidade de avançarmos em estudos que investiguem os desdobramentos mais específicos acerca das elaborações curriculares em geral, especialmente para a formação dos pedagogos, sob a base do referencial teórico marxista. Afinal, urge refletirmos sobre *o que fazer*, que rumos dar aos currículos de formação num período de crise estrutural do capital, período de transição pré-revolucionário. Estamos

convencidos de que não será pela via da boa vontade dos pesquisadores que se dará o avanço dos estudos no campo do currículo de pedagogia, muito menos o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros.

Portanto, ou radicalizamos nossas ações em defesa dos interesses da classe trabalhadora e do projeto histórico comunista, ou continuaremos contribuindo para a manutenção da ordem burguesa, que vem levando às últimas conseqüências a expropriação da classe trabalhadora para a manutenção de suas taxas de lucro. Isto perpassa a defesa pela elevação do padrão cultural dos trabalhadores, pela garantia da apropriação pela classe trabalhadora dos meios de produção e da riqueza material e imaterial historicamente elaborada. Em outras palavras, é necessário recuperarmos e defendermos a função social da escola pública como instituição principal em que esta socialização deve ser garantida.

Em suma, a radicalização da defesa dos interesses da classe trabalhadora passa, necessariamente, pela compreensão do que é uma teoria da transição. Ou seja, é preciso avançarmos em elaborações e experiências concretas no campo do currículo de formação do pedagogo tendo em vista o período histórico vivido e a necessidade/possibilidade de construção da transição do capitalismo para o socialismo/comunismo. É necessário forjarmos no marco referencial do capital, que impossibilita a formação omnilateral, uma formação necessária para a transição, que enfrente e coloque em cheque a formação unilateral que temos. No interior das escolas capitalistas precisamos pensar a escola da transição tendo como horizonte a possibilidade de formação omnilateral da humanidade.

É necessário defendermos que o currículo de pedagogia referencie-se nas necessidades históricas da classe trabalhadora, ou seja, numa filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento (materialismo histórico dialético) e do projeto histórico socialista. Isto perpassa pela defesa da escola pública, do currículo e do trabalho educativo cumprindo sua função social no processo de humanização, ou seja, na garantia da socialização do conhecimento objetivo, clássico, elaborado ao conjunto dos homens.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S; et.al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.
- ALVES, N. Formação do jovem professor para a educação básica. In: PINO, I. R. (org.) O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. **Cadernos CEDES**, n. 17. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência:** uma perspectiva histórica. 14 ed. Rio de Janeiro: Garamond, São Paulo: EDUC, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANFOPE. **Documento gerador do XIII Encontro Nacional**. Faculdade de Educação UNICAMP, setembro de 2006.
- ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. PISA. **Ampliação dos estudos de avaliação da Educação**. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal/>. Acesso em 18 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Censo escolar 2005**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso em 11 fev. 2011 às 15:48h.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Resultados preliminares PISA 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>. Acesso em: 14 fev. 2011 às 10:27h.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 14 fev. 2011 às 13:20h.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRICMONT, J.; SOKAL, A. **Imposturas intelectuais**: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CHEPTULIN, A. **A dialética Materialista Histórica**: categorias e leis da dialética. São Paulo. Alfa-Omega, 1982.

COGGIOLA, O. **A crise mundial e o Brasil**. 2011. (mimeo)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, L. C. S. **O curso de pedagogia da FE/UNICAMP**: as reformulações curriculares em questão (1974-1998). Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. História, educação e transformação: tendências e perspectivas. Realizado de 30 de junho a 03 de julho de 2009 na UNICAMP. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, set/dez. 2006, p.607-618.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). IN: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Biblioteca Marxista em Galego. Edição digital de junho de 2002. Disponível em: [www.primeiralinha.org/textosmarxistas/engelscientifico.htm](http://www.primeiralinha.org/textosmarxistas/engelscientifico.htm)

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.

ENGUIITA, M. F. **Trabajo, escuela e ideologia**. Madrid: Akal/Universitária, 1985.

FREITAS, H.C.L de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 85, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, H. C. L de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1993.

FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMA, C. N. **Para além das categorias pós-modernas de compreensão do currículo: ensaio para uma crítica**. Trabalho apresentado no II Seminário integrado de ensino, pesquisa e extensão da FAGED/UFBA (SIEPE), realizado de 27 a 30 de setembro de 2010.

GAMBOA, S. A. S. **As diversas formas do conhecimento: o mito, o senso comum, a religião, a ciência e a filosofia da educação na antiguidade clássica grega**. Texto base para a prova didática do Concurso de Professor Titular na Área de Filosofia da Educação, Disciplina: EP 130: Filosofia da Educação I da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. (mimeo)

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Praxis, 1998.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro: s/e, 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2010/default\\_tab.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2010/default_tab.shtm). Acesso em 14 fev. 2011 às 15:42h.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. IN: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ADAM, Y (et al). **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ENGELS, F (et AL). **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Texto apresentado na Oficina de Estudos Pedagógicos – PROGRAD, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural**. Araraquara, UNESP, 15 dez. 2009. Palestra proferida no evento comemorativo aos 30 anos da Pedagogia histórico-crítica.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP /Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Coleção Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

MARX, K. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Coleção Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. In: MARX, K. [et al.]. O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MAZZEU, L. T. B. **Política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED que ocorreu de 04 a 07 de outubro de 2009 em Caxambú/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MORAES, I. N. de; NADER, A. A. G. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. In: PINO, I. R. (org.) **O profissional do ensino**: debates sobre a sua formação. Cadernos CEDES, n. 17. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

MORAES, M.C.M. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de educação, ano/vol. 14, n. 1, pp. 7-25, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

OAKLEY, K. B. O homem como ser que fabrica utensílios. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.

PEIXOTO, E. M. **Estudos do lazer no Brasil**: apropriação da obra de Marx e Engels. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

PEIXOTO, E. **Modo de produção**: categoria chave para a explicação da produção do conhecimento. Texto exposto no III Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, abril de 2010. (mimeo)

PINO, I. R. (org.) **O profissional do ensino**: debates sobre a sua formação. Cadernos CEDES, n. 17. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores de Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológico. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de educação do campo. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009. (no prelo)

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **A situação atual da educação e a formação de professores para a educação básica no Brasil**. Conferência de abertura do XVII Seminário Internacional sobre formação de professores para o MERCOSUL – CONESUL. Porto Alegre, 3 de novembro de 2009.

SAVIANI, D. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base**. Texto elaborado para o Seminário sobre a concepção de dissertação de mestrado realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1991 na cidade de Campinas. (mimeo)



SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp. Campinas, SP, v.18, n.1(52), jan./abr. 2007c.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Marxismo e pedagogia**. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 nov. de 2007d.

SAVIANI, D. O curso de pedagogia e a formação de educadores. Entrevista concedida a revista **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, pp. 641-660, jul./dez. 2008c.

SAVIANI, D. **O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas**. Aula Magna proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em 8 de março de 2007b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b.

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

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, n. 16, 2003, pp. 35-38.

SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; PERIN, T. de F. Currículo. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009. (no prelo)

TAFFAREL, C. N. Z. **Formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. C. F. **Desafios ao Plano Estadual de Formação de Professores da Educação Básica do Estado da Bahia:** contribuições ao debate sobre Política Global de Formação de Professores e de Valorização dos Profissionais de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/index.htm>, acessado em: 22/11/2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COLAVOLPE, C. R. **Trabalho pedagógico e a formação de professores/militantes culturais:** construindo políticas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **A formação de professores para a educação básica na América Latina:** uma proposta em discussão. Texto elaborado para o XVII Seminário Internacional sobre Formação de Professores para o MERCOSUL-CONESUL. Porto Alegre, novembro de 2009.

TROTSKY, L. Programa de transição. In: MARX, K. [et al.]. **O Programa da Revolução.** Brasília: Nova Palavra, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Conselho do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Projeto político pedagógico do curso.** Bauru-SP, 2002. 111p.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

YAMAMOTO, K. **“É preciso agarrar essa oportunidade”, diz ministro da Educação sobre crescimento no Pisa.** Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/07/e-preciso-agarrar-essa-oportunidade-diz-ministro-da-educacao-sobre-crescimento-no-pisa.jhtm>. Acessado em: 01/02/2011.