

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO

Por

Lís Maria de Menezes Garcia

Rio de Janeiro

2003.02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

Reitor: Pietro Novellino

Decano: Luiz Eduardo

Diretora da Escola de Educação: Maria Amélia Souza Reis

Chefe de Departamento: Carmen Sanches

Professor da Disciplina Monográfica: Lígia Martha Coimbra

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro para obtenção
do grau de licenciatura plena em
Pedagogia.

Por:

Lis Maria de Menezes Garcia

Rio de Janeiro

2003.02

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, a Deus, pois sem a ajuda dele não teria conseguido força de vontade e o comprometimento para que eu chegasse até o final deste curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, em especial minha mãe, Bárbara de Menezes Garcia e minha irmã, Fátima Maria de Menezes Garcia, pelo apoio, dedicação e paciência que tiveram comigo durante todo o meu curso de graduação. Amo vocês.

Agradeço também a minha Orientadora, Ângela Maria Martins, que me acolheu com todo o carinho do mundo, mesmo faltando pouquíssimo tempo para a finalização do prazo de entrega deste trabalho. E por fim a Professora Maria Amélia de Souza Reis, que aceitou ser a leitora de minha Monografia, mesmo estando atarefada na gestão da Escola de Educação.

Há todos vocês o meu muito obrigada.

*“Nossa história, não estará, pelo avesso assim
sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra
contar.*

*E até lá, vamos viver, temos muito ainda por
fazer.*

Não olhe pra traz, apenas começamos.

O mundo começa agora, apenas começamos”

*(Renato Russo – Trecho da música Metal
contra as mivens)*

RESUMO

Esta monografia disserta sobre a Pedagogia e sua identidade enquanto curso, destacando o papel social do pedagogo. Este trabalho foi norteado pelas seguintes questões: quais as idéias pedagógicas que embasaram esse curso? Qual é a identidade do curso de Pedagogia no Brasil? Será que o curso de Pedagogia realmente desenvolve nossas competências e habilidades para busca e geração do conhecimento? Concluímos que o curso de Pedagogia deve preparar um profissional para atuar como um produtor do conhecimento e fomentar o novo em qualquer espaço educacional.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
1. INTRODUÇÃO	1
2. AS PEGAGOGIAS E OS PEDAGOGOS	3
2.1. <u>A Pedagogia Grega</u>	
2.2. <u>A Pedagogia Aristotélica</u>	
2.3. <u>A Pedagogia Romana</u>	
2.4. <u>A Pedagogia Medieval</u>	
2.5. <u>A Pedagogia Humanista</u>	
2.6. <u>A Pedagogia Realista</u>	
2.7. <u>A Pedagogia Intelectualista</u>	
2.8. <u>A Pedagogia Socialista</u>	
3. BREVE HISTÓRIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	16
3.1. <u>Positivismo e ecletismo</u>	
3.2. <u>Católicos versus Escolanovistas</u>	
3.3. <u>O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)</u>	
3.4. <u>Outras Tendências</u>	
3.5. <u>A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário Para a História da Educação Brasileira</u>	
3.5.1. <u>O Pensamento Pedagógico Libertário: uma realidade presente na prática revolucionária do início do século XX</u>	
4. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE	28
4.1. <u>A questão da identidade da pedagogia</u>	

4.2. A questão da identidade do curso de Pedagogia

5. A FORMAÇÃO 38

5.1. A Formação do Professor para a Educação Básica

5.1.1. História da Formação do professor para Educação Básica

6. O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO 56

7. CONCLUSÃO 59

8. BIBLIOGRAFIA 61

1 - INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Reflexões sobre a Pedagogia e o pedagogo” surgiu da necessidade de se especificar as áreas em que o educador tem espaço para atuar, determinando assim seu perfil profissional. Para tanto, se verificou a necessidade de questionar sua formação acadêmica, ou seja, o quanto a mesma pode influenciar em sua entrada no mercado de trabalho.

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo desenvolver uma análise crítica do pensamento educacional que embasou o curso de Pedagogia no Brasil, a formação profissional do Pedagogo e as perspectivas que este terá no mercado de trabalho atual.

Enquanto o mercado de trabalho exige um profissional que além de educador, seja capaz de gerir pessoas, os cursos de pedagogia ainda se preocupam com a formação de professores, caracterizando-se em mais um curso de capacitação do que um curso acadêmico abrangente e oportunizador de novas propostas de atuação para este profissional, como: a pesquisa. Pode-se dizer, que são poucos os pedagogos que exercem a sua formação acadêmica como pedagogo, usando o seu aprendizado e conhecimento somente nas salas de aula.

Não há como discutir a tamanha importância do Pedagogo enquanto profissional de educação, porém não podemos nos ater somente no seu aspecto de regente de sala de aula. O seu campo de atuação tem se estendido em empresas de grande porte, concomitantemente com os profissionais de psicologia, principalmente no setor de Desenvolvimento de Recursos Humanos, auxiliando no processo seletivo, na capacitação e formação contínua dos profissionais de diversas funções destas empresas.

Tendo observado a imensa diversificação no trabalho do pedagogo, questionamos se apenas a formação acadêmica a nós oferecida, será suficiente para nos preparar para a amplitude profissional que nos espera. Algumas instituições de ensino começaram a se interessar pela área empresarial, porém em sua grande maioria, são formadas por faculdades particulares.

Não estamos desmerecendo nossa formação acadêmica, pelo contrário, estas habilitações são extremamente úteis para a área escolar e projetos educacionais, porém não se tem como negar que temos potencial para andar por outras estradas e galgar novos espaços.

Para começar a determinar o perfil do novo profissional de educação, desejado e aguardado pela sociedade, falaremos primeiramente sobre a nossa origem. Sendo assim, iremos dissertar de forma sucinta sobre a história da Pedagogia e do pensamento educacional brasileiro, discutir as diretrizes curriculares para o ensino de Pedagogia no Brasil, buscando compreender a identidade desse curso. Em seguida, faremos um panorama a respeito das antigas habilitações (orientação, supervisão e administração escolar) que foram retiradas do nível de graduação e repassadas para a pós-graduação, no entanto com função nula, persistindo o mesmo questionamento referente ao campo de atuação do pedagogo.

Finalmente, faremos pequenos apontamentos para determinar os caminhos que este profissional recém saído da Universidade poderá tomar e como os formados já algum tempo, podem se manter capacitados e galgar postos de trabalho.

2. AS PEGAGOGIAS E OS PEDAGOGOS

Este Capítulo será dedicado a mostrar o processo evolutivo da Pedagogia em diversos períodos históricos e em que momentos, os pensadores de cada época começam a se preocupar com a educação, criando teorias da educação e por consequência surgindo os primeiros profissionais da educação, os pedagogos.

2.1. A Pedagogia Grega

A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia. Vimos que a palavra paidagogos é de origem grega e significa o escravo que leva a criança à escola. Com o tempo, o sentido de tal palavra se amplia, tendo como objetivo designar a reflexão a respeito da educação. É a partir desta concepção grega de educação que começam a discutir os fins da Paidéia, esboçando assim, as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica que influenciaram por séculos a cultura ocidental.

Como vimos anteriormente os povos orientais não dispunham de uma reflexão sobre educação, pois o saber da comunidade é considerado de origem divina, recebido dos ancestrais. Tratando-se de sociedades teocráticas, a educação não separa da religião.

Já na concepção de educacional grega, estas questões são substituídas pelo reconhecimento da razão, pela inteligência crítica, pela personalidade livre capaz de estabelecer uma lei humana e não mais calcada nas questões divinas. Desta nova forma de pensar, surgem questões primordiais a educação como um todo: o que é ensinar? Como é melhor ensinar? E para que ensinar? Tais questões estão atreladas ao papel do educador neste processo questionador e no perfil do profissional pedagogo, que ainda não tinha uma colocação de destaque, era apenas mencionado.

A pedagogia grega sofre influências do pensamento de Platão. No livro VII de A República, Platão relata o famoso mito da caverna: em uma caverna estão acorrentados os homens, desde a infância, sem acesso à entrada e tendo no campo de

visão apenas o fundo da caverna, onde são projetadas imagens, sombras, do mundo exterior.

A análise deste mito pode ser feita pelo menos sob dois pontos de vista: o epistemológico (relativo ao conhecimento) e o político (que por sua vez desdobrará implicações pedagógicas), ou seja, a educação era ministrada tal qual o mito das cavernas. O homem estava acostumado apenas a ver sombras, sem jamais questioná-las.

Epistemologicamente falando Platão mostra que o homem comum permanece preso e dominado pelos sentidos, pelas paixões e que só atinge um conhecimento imperfeito da realidade, ou seja, não faz uso de sua racionalidade.

A concepção educacional de Platão era considerada um tanto quanto utópica, pois vislumbrava um mesmo tipo de educação para todos até os 20 anos de idade. Aos 50 anos, aqueles que passaram com sucesso por uma série de provas, estariam aptos a serem admitidos no corpo supremo dos magistrados.

Quanto à educação da mulher, Platão tinha uma visão muito moderna para o seu tempo, pois considerava que a educação da mulher deveria ser semelhante a do homem.

Platão parte do pressuposto de que a alma teria vivido a contemplação do mundo das idéias onde tudo conheceu por simples intuição (conhecimento direto e imediato), sendo assim, podemos concluir que para Platão aprender é lembrar.

2.2. A Pedagogia Aristotélica

Esta pedagogia estabelece que a educação deve levar em consideração o fato do homem estar em constante evolução. Sendo assim, a finalidade da educação seria a de ajudar o homem a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, é a atualização das forças que ele tem em potência.

Para Aristóteles, aquilo que mais fundamentalmente caracteriza o homem e o distingue do animal é a capacidade de pensar e, portanto, sua perfeição reside no exercício mágico desta atividade. Sendo assim, a maior virtude do homem seria a de viver conforme a razão, cabendo a esta equilibrar os sentimentos e instintos do mesmo. Enfatiza também a importância da ação da vontade e o exercício repetido da ação boa leva ao hábito, ou seja, só é virtuoso o homem que tem o hábito da virtude.

Desde os tempos heróicos até o helenismo, o ideal grego de educação sofreu significativas alterações. Mesmo com todas as alterações sofridas nesta educação o cuidado com o corpo era uma constante, dando ênfase principalmente a habilidade militar. A concepção do corpo também sofre alterações que com o tempo transformam o ideal de beleza corporal, em obstáculos e prejuízo da racionalidade humana.

A Grécia vê germinar as primeiras teorias educacionais e presencia o fecundo embate de tendências pluralistas. Sua influência foi marcada pela concepção essencialista da pedagogia, a partir das teorias de Platão e Aristóteles, que se baseavam na natureza humana cuja característica principal é a racionalidade. De acordo com a concepção de educação de Platão, esta é um instrumento para desenvolver no homem tudo o que implica sua participação no real, ou seja, prepará-lo para vida em sociedade questionando sua existência.

2.3. A Pedagogia Romana

Para que possamos compreender melhor a pedagogia Romana, faremos um paralelo com a pedagogia Grega. Estas sociedades, romana e grega, eram constituídas de uma estrutura escravista, que desvalorizavam o trabalho manual, enquanto que a atividade intelectual ficava restrita a aristocracia.

O resultado deste tipo de sociedade e das reflexões acerca da educação é justamente o modelo de homem racional, capaz de pensar corretamente e se expressar de forma convincente.

Na Grécia, a pedagogia de Platão, por exemplo, é fundada em uma reflexão filosófica sistematizada e também supõe que os próprios alunos se dediquem à filosofia no seu sentido mais amplo, incluindo sobre tudo a metafísica. Já em Roma, a reflexão filosófica não recebe atenção de forma tão sistemática. Os romanos possuíam uma postura mais pragmática, voltada para a prática cotidiana, para a ação política efetiva e não para a mera contemplação e teorização do mundo, prevalecendo a retórica sobre a filosofia. Há em Roma um declínio da formação científica e artística, prevalecendo uma cultura de letrados, preocupados com as minúcias das regras gramaticais e questões filológicas e com os artifícios que permitem ao cidadão o brilho nas conversações.

A pedagogia Romana tem como representantes figuras como Cícero, Sêneca e Quintiliano.

Cícero (106-43 a.C.) destacou-se entre os grandes pensadores romanos, ampliando o vocabulário latino a partir de larga experiência com o grego e uma vasta erudição. Estabeleceu sua fama por ser habilidoso no exercício da oratória, se destacado nas interrupções no rumo da política. Suas idéias pedagógicas tratam da formação integral do orador, desde a importância da fundamentação filosófica, da cultura geral, da formação jurídica e dos aspectos literários e até teatrais que o exercício da persuasão requer. Preocupava-se também com os aspectos psicológicos do educando, a partir do caráter pessoal de cada um.

Sêneca (4 a.C.-65) espanhol, tornou-se preceptor do imperador Nero. Para ele a filosofia tem a função docente de ensinar a vida humana verdadeira, ou seja, aprender a dominar as paixões, pois acreditava que a verdadeira felicidade consiste na tranquilidade da alma.

Este filósofo apresenta uma visão prática da educação, que tinha como função primordial preparar o homem para o ideal de vida estoico, ou seja, o domínio dos apetites pessoais.

Já Quintiliano valorizava a psicologia como instrumento para conhecer a individualidade do aluno. Assim, considera que os cuidados com a criança devem começar na primeira infância, desde a escolha da ama. Indicava que ao iniciar a criança

nas primeiras letras o preceptor já deveria introduzir a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita. Quintiliano considerava que desta forma o processo de ensino-aprendizagem se tornaria mais eficaz, criticando fortemente as características da educação da época que dificultavam a aprendizagem por parte do educando. Considera que a aprendizagem da criança ocorre melhor se esta for efetuada em grupo, pois a educação coletiva é altamente saudável e estimulante.

Nestas concepções traçadas na pedagogia romana e seu pedagogos, podemos observar um anseio em preparar o indivíduo para o questionamento e melhorá-lo enquanto ser individual, porém sem se esquecer do quão é importante o ato coletivo.

2.4. A Pedagogia Medieval

Após a queda do Império Romano, o cristianismo tornou-se um elemento de unidade em um mundo fragmentado, exercendo nele durante toda a Idade Média, uma influência fundamental. No entanto, a produção intelectual deste período apresenta diferenças profundas do modo cristão de pensar. O intelectualismo e o naturalismo grego se contrapõe ao espiritualismo cristão. Os cristãos subordinam os valores mundanos aos supremos valores espirituais, tendo em vista a vida após a morte, e as noções de mal e pecado eram centrais.

Estudiosos começam a adaptação do pensamento grego ao novo modelo de homem e a nova concepção de vida. Para eles o ponto de partida deveria ser sempre a verdade divina, a autoridade indiscutível do texto sagrado.

De modo geral distinguem-se dois grandes períodos na filosofia cristã: a patrística, ou seja, a filosofia dos padres da Igreja, do século II até o século V e a escolástica, ou seja, a filosofia das “escolas” cristãs ou dos doutores da Igreja, do século IX até o século XIV.

A Patrística se caracterizava por uma nítida intenção de defender a fé cristã e de conversão dos não-cristãos. As principais preocupações eram as relações entre fé e ciência, a natureza de Deus, da alma, a vida moral.

3. BREVE HISTÓRIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Este capítulo será dedicado a mostrar uma reflexão histórica do pensamento educacional brasileiro.

As idéias liberais que agitaram o mundo nos séculos XVIII e XIX, trazendo à tona fecunda reflexão sobre educação, muito tardiamente chegaram até nós. E, ao chegarem, geralmente, vem fortemente marcada pelas condições sócio-culturais brasileiras.

Neste sentido, faremos uma breve análise histórica da educação no Brasil, com o propósito de contribuir para o resgate da história do pensamento educacional brasileiro e fornecer informações a respeito da relação entre a história da educação e contexto em que se começou a pensar em uma pedagogia própria.

3.1. Positivismo e ecletismo

A República se fez a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista. Sob a influência de Comte, Benjamin Constant empreendeu a reforma de 1890, quando ministro da Instrução, Correios e Telégrafos ministério estranho que abrangia assuntos tão díspares e que durou apenas dois anos.

A reforma de 1911 também representa o ideal positivista, sobretudo no que se refere à tentativa de introdução das disciplinas científicas, superando o caráter marcadamente humanístico de nossa tradição cultural. No entanto, essas duas reformas não conseguem impor tal tendência.

Além do positivismo, no início da República também circula o ecletismo, movimento que consiste em reunir diversas tendências filosóficas, retirando de cada uma o que interessa para interpretar a realidade e agir sobre ela. É o caso, por exemplo,

de Rui Barbosa e do médico Caetano de Campos, administrador que empreendeu a reforma da Escola Normal de São Paulo, em 1890.

3.2. Católicos versus Escolanovistas

Devemos destacar também que duas correntes foram importantes para a educação brasileira: o pensamento católico e os escolanovistas. Os representantes da ala católica se expressam na revista *Ordem* fundada pelo filósofo Jackson de Figueiredo, no Centro D. Vital e, posteriormente, na Liga Eleitoral Católica.

Os princípios filosóficos em que se baseiam são os do tomismo, a “filosofia perene”, retomada no neotomismo das encíclicas papais. O tomismo foi a filosofia de Santo Tomás de Aquino (século XIII), que na Idade Média adaptou o pensamento aristotélico à teologia cristã.

Os pensadores católicos combatem a laicização do ensino, preconizando a reintrodução do ensino religioso nas escolas e consideram que a verdadeira educação só pode ser aquela que se alia à visão moral cristã. Para eles, as escolas leigas “só instruem, não educam”. Outra característica que marca sua atuação é o anticomunismo.

O comprometimento político dos católicos é com a antiga oligarquia. Daí o viés conservador e reacionário de seu discurso. Convém lembrar que, no final do século passado, muitas das melhores escolas pertenciam a religiosos, oferecendo um ensino humanístico restrito às elites.

No outro lado da disputa, educadores representantes da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático que defende a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Esses intelectuais produzem obra abundante e agem ativamente na tentativa de remodelação do ensino brasileiro. Mas suas considerações permanecem ainda na dependência da produção estrangeira, persistindo a falta de uma análise mais profunda de nossa própria realidade.

Dentre os escolanovistas, é notável a contribuição do filósofo Anísio Teixeira, que, viajando para os EUA, voltou tão entusiasmado com pensamento de Dewey a ponto de tornar-se responsável pela disseminação das idéias pragmatistas no Brasil. Escreveu, entre outras obras, Educação não é privilégio e Pequena introdução à filosofia da educação. Sua atuação, sempre marcante, estendeu-se desde a década de 20 até o início dos anos 60.

Outro nome importante é o de Fernando de Azevedo (1894-1974), sociólogo cujo pensamento foi também influenciado por Durkheim. Participa, ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dos movimentos já citados e encabeça as assinaturas dos documentos de 1932 e 1959 em favor da escola pública. Escreveu extensa obra, em que se destaca A cultura brasileira.

Educadores como Lourenço Filho, Almeida Júnior, Hermes Lima e Frota Pessoa (e mais alguns que já foram citados anteriormente) trazem uma influência renovadora a partir de pedagogias como as de Kilpatrick, Decroly e Kerschensteiner.

No debate acirrado entre católicos e escolanovistas, estes últimos, com frequência, são acusados de “ateus e comunistas”. Na verdade, apenas Paschoal Lemme e Hermes Lima eram comunistas, mas, os demais, são representantes do liberalismo democrático e dos anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão. Esses educadores fazem oposição aos valores ultrapassados da velha oligarquia e não questionam o sistema capitalista como tal. Muitos acreditavam em um Estado neutro, “a serviço de todos”, e “escola redentora da humanidade”, que seria a mola da democratização da sociedade. Podemos considerar Fernandes de Azevedo um liberal e Anísio Teixeira um liberal-democrata.

Na década de 50 a concepção dos pedagogos da escola nova sofre outras influências e adquire novas nuances. Assim, ao lado dos antigos escolanovistas, o sociólogo Florestan Fernandes, cuja orientação é socialista, luta pela escola pública.

3.3. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)

O Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) foi fundado em 1955 e durou dez anos, até ser fechado pelo golpe militar. Seus principais participantes foram Ronald Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes e Nelson Werneck Sodré.

O Instituto se propõe a tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não-alienada, rompendo a tradição colonial de assumir como sua, características de outras culturas. É urgente descobrir o país e seus problemas, e para isso torna-se necessário relacionar a produção e a indústria nacionais, daí o nacional-desenvolvimentismo que caracteriza sua orientação.

As influências teóricas são as mais diversas: o marxismo, o existencialismo (sobretudo o personalismo do francês Emmanuel Mounier), bem como o pensamento cristão, como é o caso de Álvaro Vieira Pinto. Quanto à influência cristã, é preciso fazer uma ressalva, pois se trata de uma linha diferente daquela dos católicos conservadores a que já nos referimos. A Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), imprime uma nova orientação religiosa voltada para os pobres. A repercussão na América Latina é intensa, ocorrendo inclusive à utilização do método dialético marxista, sem, contudo haver um comprometimento com o marxismo enquanto doutrina.

Tudo isso acarreta uma acentuada preocupação com a educação popular. Decorrem dessas reflexões o trabalho de Paulo Freire (que veremos mais adiante) e dos Movimentos de Educação de Base (MEB), a que já nos referimos.

Nesses movimentos pedagógicos há intenção explícita de transformar o processo mental, despertando as massas para a reflexão crítica a respeito da situação de exploração em que vivem.

Muito complexa é a avaliação crítica da contribuição do Iseb. Se seu fechamento pelo governo militar supunha o comprometimento “subversivo” com a ideologia marxista, por outro lado não lhe foram poupadas acusações de veicular uma

ideologia de direita, mais preocupada com a defesa nacional contra os estrangeiros do que contra o capitalismo. O Iseb teria ainda, segundo esses críticos, supervalorizado o papel da consciência e da ideologia no desenvolvimento brasileiro.

3.4. Outras Tendências

A partir a década de 60 são importantes os trabalhos de Lauro Oliveira Lima na divulgação da psicologia de Jean Piaget, que influenciou grandemente a pedagogia contemporânea, ajudando a compreender melhor os estágios do desenvolvimento mental da criança até a adolescência.

Na época da ditadura, a implantação da educação tecnicista fez-se a partir de teóricos norte-americanos, preocupados em aplicar os princípios de administração e gerenciamento na escola, e a partir da psicologia behaviorista, que orienta as técnicas de aprendizagem e da inter-relação dentro da escola.

Também influenciou nossa produção teórica o pensamento dos crítico-reprodutivistas, que desfizeram as ilusões da escola como veículo da democratização. Essas teorias tiveram grande difusão, e diversos autores se empenham em fazer a releitura do nosso fracasso escolar. Bárbara Freitag analisa, a partir de Althusser e Gramsci, a educação brasileira de 1964 e 1975. Maria de Lourdes Deiró Nosella faz um levantamento de livros didáticos e analisa a ideologia a eles subjacente. Luiz Antonio Cunha faz a crítica à escola liberal, sobretudo à escola nova, denunciando a política educacional que leva à discriminação e à falência educacional no Brasil.

Vários trabalhos de pesquisa histórica a respeito da educação brasileira têm sido feitos, completando a escassa produção anterior. Dentre os antigos destacam-se os já citados pedagogos da escola nova e também o trabalho de Laerte Ramos de Carvalho.

Nos estudos sobre educação popular destacam-se Celso Rui Beisiegel, Vanilda Pereira Paiva e Carlos Rodrigues Brandão. Especial é a contribuição de Paulo Freire. Dentro ainda da preocupação com a educação popular e defendendo a escola do trabalho, Maurício Tragtenberg é influenciado pelo pensamento anti-autoritário de

Lobrot, apontando as formas de poder desenvolvidas na escola. De maneira semelhante, Miguel Gonçalves Arroyo se orienta em direção ao pensamento libertário em educação.

Também voltado para educação popular, outro grupo de filósofos e pedagogos tem revisto nossa educação apoiados na teoria da escola progressista. São eles: Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury e outros. Para designar esse movimento, Libâneo usa a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois, ao se considerarem os elementos importantes para a educação popular, é enfatizada a necessidade de o aluno ter acesso aos conteúdos do saber da classe dominante como condição de sua emancipação.

Em linha semelhante, Moacir Gadotti desenvolve a pedagogia do conflito, que sugere evidenciar as contradições ao invés de camuflá-las, visando a ação do professor revolucionário mesmo a partir da educação conservadora.

No entanto, é bom lembrar que por se tratar de teorias recentes, em fase de elaboração, na época, elas comportaram diversas tendências que nem sempre podem ser aglutinadas sem maiores problemas e que também nem sempre aceitam as classificações em que tentamos encaixá-las.

3.5. A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário Para a História da Educação Brasileira

De uma maneira geral, quando se fala das tendências pedagógicas que têm influenciado a prática escolar de professores brasileiros, as informações sobre a pedagogia libertária reduzem-se a citações superficiais. Ao trazermos para análise as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas no Brasil, é nossa intenção não apenas recolocar a presença desta pedagogia e sua importância na educação da classe trabalhadora no início do século, mas também, rever seus princípios na busca de novas possibilidades para uma ação educativa menos autoritária na atualidade.

A história oficial da pedagogia se fez omissa em relação à contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário. No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas,

experiências educacionais em bases libertárias se desenvolveram em várias partes do mundo, inclusive no Brasil e elas foram importantes pelo vínculo com o movimento operário e com o seu fortalecimento, principalmente no final do século passado e início deste.

Devido à escassez de material escrito, falar de pedagogia libertária no Brasil parece trazer à memória algo já extinto, ou que, na melhor das hipóteses, dorme sob as cinzas dos feitos de bravos militantes do passado. Efetivamente, com exceção de poucos livros, artigos em revistas e algumas dissertações e teses (não publicadas e, portanto de circulação restrita), sobre educação anarquista no Brasil, quase nada além se encontra sobre a pedagogia libertária.

Essa precariedade de registros deveu-se a necessidade dos militantes anarquistas, do final do século passado e início deste de não deixar pistas que pudessem comprometer o movimento mais amplo de organização dos trabalhadores na luta contra o Estado e suas instituições opressoras. Mas, por outro lado, outro fator foi o "esquecimento" por parte da pedagogia oficial, resultante da rejeição das próprias idéias libertárias,

O anarquismo, enquanto pensamento contestador das idéias hegemônicas que serviam de Pano de fundo para a cena onde o capitalismo se consubstanciava como única forma de organização da produção, encontrava na classe dirigente um inimigo forte e avassalador. Mais que isso, quando colocava em dúvida a própria idéia de Estado como ordem política, atraía a ira da esquerda socialista marxista, cujas idéias políticas previam a tomada do poder para posterior instauração do comunismo.

Desse modo, enquanto pensamento revolucionário, combateu ao mesmo tempo o sistema sócio-produtivo capitalista e o socialismo (autoritário) por identificar em ambos uma estrutura verticalista. Propôs a autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores na gestão da produção e da vida social.

Entendendo a autogestão como a única forma de democracia efetiva, idealizam-na enquanto ação direta a partir de uma consciência de classe que visasse a emancipação dos trabalhadores. É justamente neste aspecto que se estreitam os laços

entre a vontade revolucionária e uma pedagogia fundamentada no princípio da liberdade.

É o próprio resgate da história do movimento anarquista que nos informa sobre o elevado número de Escolas, Centros de Cultura e inclusive Universidade Popular que foram criadas e mantidas pelo anarco-sindicalismo da época. Desta forma, evidencia-se a importância por eles atribuída à educação no movimento de emancipação com vistas à transformação da sociedade.

De uma maneira geral, quando se fala das tendências pedagógicas que têm influenciado a prática escolar de professores brasileiros, as informações sobre a pedagogia libertária reduzem-se a citações superficiais.

3.5.1 O Pensamento Pedagógico Libertário: uma realidade presente na prática revolucionária do início do século XX

O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se noutros países, em particular na Espanha, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua exígua experiência educativa, os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adaptados em vários países, inclusive no Brasil.

Os novos métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico imprimindo-lhe autêntica função revolucionária.

Ao mesmo tempo em que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado.

Princípios como co-educação dos sexos e de classes sociais, ensino racional e integral apontava para uma educação livre de dogmas, de preconceitos cuja essência era o respeito à liberdade.

Tais princípios, frente ao contexto escolar elitista do início do século, buscavam a superação do conhecimento filtrado pelos dogmas e interesses da Igreja bem como a ruptura com o sistema estatal dual, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres.

No Brasil, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros no início do século, chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo.

Além disso, os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e de professores.

As escolas libertárias não se atinham apenas ao ensino formal para as crianças, ofereciam também para os adultos ensino profissional e ainda, através dos Centros de Cultura Social, realizavam palestras e conferências à noite ou aos Domingos - as chamadas Sessões de Propaganda Científica.

Verifica-se assim que, apesar de pouco lembrada e referenciada, a educação anarquista foi importante não apenas para a "instituição escola" e para o seu fazer pedagógico, mas também para a própria Pedagogia, que incorporou muitos de seus princípios.

Antes de qualquer coisa, devemos entender a escola libertária dentro do contexto de oposição anarquista à estrutura da sociedade no início do século. Neste sentido, andavam juntos, escola, jornais, centros de estudos sociais, militância, panfletagem, greves, enfim, todo um conjunto de atividades e ações diretas que visavam

fundamentalmente à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários.

Na escola, os jornais operários serviam de suporte técnico para as salas de aula através de seus artigos, muitos deles contendo a tradução de textos de educadores anarquista estrangeiros. Deste modo, ao mesmo tempo em que forneciam material para análise e estudo dos alunos, divulgavam as idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países.

Conforme informa Rodrigues (1992), as idéias libertárias foram introduzidas no movimento sindicalista brasileiro pelos trabalhadores anarquistas-imigrantes espanhóis, italianos e portugueses e representou a frente de luta mais significativa nas duas primeiras décadas do século contra a exploração do operariado brasileiro.

Foi esse mecanismo adotado pela imprensa anarquista, de publicar o material necessário à divulgação de suas idéias, que permitiu aos anarquistas brasileiros terem conhecimento imediato das experiências desenvolvidas em outros países. Conforme nos traz LUIZETTO (1982:62): *"O rumo tomado pelo movimento anarquista na Europa não poderia deixar de imprimir sua marca na comunidade dos socialistas libertários no Brasil, formada exatamente naquela ocasião. De fato inspirados nas idéias e nas experiências dos educadores libertários, criaram em várias cidades 'Escolas Modernas' e 'Centros de Estudos Sociais' para a prática do ensino mútuo"*.

Enquanto o sistema oficial de educação caracterizava-se pelas constantes reformas elaboradas em gabinete, à luz de modelos transplantados de outras realidades, os anarquistas assimilavam de forma crítica as contribuições dos companheiros estrangeiros, discutindo amplamente, dentro do próprio movimento de organização da luta dos trabalhadores, a validade de tais contribuições. Nos primeiros, vemos a desarticulação entre as propostas e as necessidades reais dos destinatários; nos segundos, teoria e prática se interpenetram e se modificam no contacto com a própria prática revolucionária.

O movimento libertário influenciado pelas idéias pedagógicas que chegavam da Europa, assimilou os pressupostos de duas vertentes pedagógicas: o ensino integral - sistematizado e aplicado por Paul ROBIN, no Orfanato de Cempuis; e o ensino racional - organizado e difundido por Ferrer, fundador da Escola Moderna de Barcelona/Espanha.

Estas duas vertentes não são excludentes, muito pelo contrário, são complementares e correspondem a dois grandes enfoques eleitos pelos educadores do passado como forma de romper com a educação classista da época. Esta, organizada num sistema dual, oferecia uma educação científica para a burguesia e uma educação profissional para os filhos do povo. Aos primeiros, o ensino das ciências, das artes e, conseqüentemente, o poder intelectual da época, que lhes garantia a função de dirigentes. Aos segundos, a aprendizagem parcial referente ao ofício, cuja demanda, decorrente da divisão social do trabalho, formava a grande massa de mão-de-obra fabril, apta para o trabalho braçal e para a submissão.

Assim, a intenção era oferecer à criança uma base de conhecimentos tão ampla, que lhe permitisse, mais tarde, uma opção consciente quando da escolha da profissão fundamentada nas ciências, como forma de escapar do dogmatismo religioso da época.

Se, ao substituir as verdades da fé pela verdade científica, o racionalismo pedagógico deixa à mostra seu caráter positivista, este se descaracteriza no interior do processo pedagógico geral, conforme esclarece Gallo (1992:20:21) *"Apesar da importância dada a ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão, embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções, os desejos, etc. - um verdadeiro 'sacrilégio' para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única"*.

No final do século passado e início deste, tal postura, antes de celebrar uma comunhão de idéias com o positivismo de Comte, representava a contrapartida capaz de fazer frente ao obscurantismo imposto pela palavra mística da Igreja.

esta citação deveria ocupar posição específica poro parais de 3 linhas

Essa constante luta dos anarquistas tanto contra a escola confessional quanto a oficial, baseava-se na crença de que uma sociedade justa só seria possível se, às novas gerações, pudessem ser mostradas as causas do desequilíbrio social, e isto jamais ocorreria se a educação continuasse a ser oferecida separadamente às diferentes classes sociais. A educação dual, segundo eles, só cristalizaria a desigualdade econômico-social entre as classes e, em consequência, a exploração de uma pela outra, como se isto fosse um inevitável destino. Por isso, Ferrer defendia a idéia da co-educação de classes, partindo do princípio de que os homens nascem iguais e devem gozar os mesmos direitos ao longo da existência. Pensava ele que a convivência entre pobres e ricos, quando ainda criança, possibilitaria superar as discriminações sociais e evitar o problema de ódio entre as classes. O que o levou a afirmar, com relação à educação: “... não podemos confiá-la ao Estado, nem aos outros órgãos oficiais na medida em que são sustentáculos dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores de leis que consagram a exploração do homem. O ensino seja oficial ou ‘laico’, está cheio de superstições anticientíficas. Cabe visitar as Associações Operárias, as Fraternidades Republicanas, os Centros de Instrução e Ateneus Operárias e encontrar-se ali a verdadeira linguagem da verdade, aconselhando a união, o esforço e a atenção constante ao problema da instrução racional e científica, da instrução que demonstre a injustiça de qualquer privilégio” (Apud: Tragtemberg, 1978:28).

É o próprio resgate da história do movimento anarquista que nos informa sobre o elevado número de Escolas, Centros de Cultura e inclusive Universidade Popular que foram criadas e mantidas pelo anarco-sindicalismo da época. Desta forma, evidencia-se a importância por eles atribuída à educação no movimento de emancipação com vistas à transformação da sociedade. Este movimento ajudou a conferir a educação brasileira um novo rumo, ou seja, uma nova forma de pensar educação.

4. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE

Desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996 com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 9.394, o curso de pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. Os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual celeuma em relação a ele: o artigo 62 que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação.

Do impacto inicial surgiram algumas especulações, e, dentre elas, a que se referia à possibilidade de intenção velada, por parte dos condutores da aprovação da nova lei, da extinção gradativa do curso de pedagogia no Brasil. Com efeito, uma análise, mesmo que rápida, dos dispositivos acima indicados permitiu que se fizesse a previsão de que, com o tempo, o curso perderia suas duas mais antigas funções. Realmente, já se via com os dias contados sua função de preparação pedagógica do magistério em nível médio, uma vez que esse nível de ensino, na modalidade Normal - ainda admitido, pelo artigo 62 da LDB, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental - entraria em processo de desaparecimento.

De fato, em suas disposições transitórias, a nova lei estabelece o prazo limite de tal concessão quando, por meio do § 4º do artigo 87 determina que no final da Década da Educação - que teria início, segundo o "caput" do artigo, um ano após a publicação da lei -, apenas serão admitidos professores habilitados em nível superior ou

formados por treinamento em serviço. Sua outra função, aquela que se refere à formação daqueles que já foram denominados técnicos em educação e, posteriormente, especialistas da educação pelas legislações anteriores, era vista, também, como candidata ao desaparecimento gradativo, com início nas regiões ou, pelos menos, nos locais em que se pudesse adotar o nível de pós-graduação para se efetuar a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Das outras duas funções do curso de pedagogia que, se não tão antigas quanto as primeiras, vinham nele se instalando, sobretudo a partir do final da década de 60, tornando-se, em alguns deles, suas funções principais, uma já se fazia, pela nova LDB, deslocada para fora do âmbito do mesmo. Trata-se, nesse caso, da função correspondente à formação de docentes para a educação especial. Com efeito, quando, por meio do inciso III do artigo 59, a Lei determina que os sistemas de ensino garantam atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, refere-se claramente a professores com especializações adequadas, obtidas em nível médio ou superior. Se interpretada ao pé da letra, tal formação deveria ser contemplada com a categoria de especialização, devendo, pois, passar a ocorrer após o término de qualquer um dos cursos de formação de professores, em nível médio ou superior. Deixaria de constar, então, como uma das funções do curso de pedagogia. A corroboração dessa interpretação pode ser encontrada nesse mesmo inciso III quando introduz a exigência de que os professores do ensino regular estejam capacitados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. Seria lícito considerar-se, então, que os professores, em geral, encontrar-se-iam neste caso, e a especialização tornar-se-ia passível de ser oferecida, tanto em nível médio quanto no superior, a todos que concluíssem sua formação como professor.

Essas especulações deram origem à certeza de que, a médio e em longo prazo, a sobrevivência do curso de pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria, de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Tendo sido incorporada ao curso no final da década de 60 como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio, passou a constar posteriormente, sobretudo a partir da década de 80, como uma das habilitações do

próprio curso, passando a ser, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais ou, em outros, transformada em habilitação única do curso. A perspectiva era, portanto, a de que, numa nova legislação sobre o assunto, esta se tornaria sua função basilar.

A certeza de que a preservação dessa função no Curso de Pedagogia dependeria de como os legisladores *quisessem se comportar* perante os artigos 62, 63 e 64 da nova LDB estava pautada numa desconfiança. Desconfiança fundada na possibilidade de que esses artigos, da maneira como se apresentavam, pudessem se constituir em objeto de uma interpretação forjada que expropriasse do curso essa função. Isto porque se o artigo 63, inciso 1, da nova LDB faz um direcionamento explícito dessa função ao curso normal superior, ela a omite, porém não a proíbe, quando se refere, no artigo 64, ao curso de pedagogia. E essa omissão poderia ser suficiente aos interessados em dar outros encaminhamentos a ele.

Essa desconfiança foi se intensificando conforme foi se tornando mais nítida a política educacional iniciada em 1995 sob os reflexos do alinhamento da nação aos ditames da “nova ordem mundial” (Bissolli da Silva, 1998). Com tais orientações, a reorganização do sistema de formação de educadores não ficaria incólume as conseqüências da retração do Estado tanto em relação à área da produção quanto à dos serviços. Nesse sentido, estaria coerente com a idéia de redução de custos e de privatização entender a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva do curso normal superior. As faculdades de educação, já em sua maioria sob domínio da iniciativa privada, se transformariam, além de outros que fossem criados, em institutos superiores de educação e, ao cuidarem com exclusividade dessa formação, aliviariam a pressão que, de outro modo, recairia sobre as universidades públicas. Além, é claro, de se poder produzir profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico, evitando, portanto, a formação daqueles que podem se tornar, utilizando os termos de Perrenoud “contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos” (1999, p.8).

Com o objetivo de melhor focar a vulnerabilidade com que o tema a respeito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia se apresenta frente aos

encaminhamentos da atual política educacional no Brasil, serão tratadas anteriormente essas duas questões mais gerais que o envolvem e que atestam sua fragilidade: a referente à identidade da pedagogia e à do curso de pedagogia.

boas reflexões

4.1. A questão da identidade da pedagogia

Cada vez mais presente na dinâmica das práticas sociais, a educação caracteriza-se por sua vasta amplitude, compreendendo extensa variedade de processos, sejam eles do âmbito da educação formal ou informal, intencional ou não intencional. Consequentemente são muitas as categorias profissionais já envolvidas e as que, cada vez mais, tendem a se envolver nas várias tarefas aí existentes.

Por serem muitos os fatores que interferem e se inter-relacionam nas diferentes situações educativas, elas assumem a condição de fenômenos multifacetados. Em decorrência, são também diversificados os campos de estudos que se aplicam à investigação desse imenso universo educacional. Daí o desenvolvimento das denominadas ciências da educação, que, quanto mais possam se debruçar, intencionalmente, ao estudo de facetas que compõem o fenômeno educativo, mais ampliarão seu reconhecimento enquanto suporte indispensável aos estudos e pesquisas educacionais em geral. Porém, o grande impasse sempre foi o de como posicionar a pedagogia em relação a elas.

Foi na segunda metade da década de 70 que essas questões começaram a ganhar mais clareza no âmbito das discussões a respeito da reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil. As reflexões de Saviani (1976) a respeito da definição de pedagogia podem ser consideradas como um marco para a retomada dos estudos sobre as mesmas. Nessa época, Saviani, a partir da recuperação dos múltiplos enfoques com os quais pedagogia vinha sendo conceituada – ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação e teoria da educação –, concluiu por considerá-la como “teoria geral da educação, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação” e, portanto, “construída a partir e em função das exigências da realidade educacional” (1976, p.19). Para ele, as bases histórica, filosófica, científica e tecnológica deveriam ser

consideradas apenas e tão-somente na medida em que permitissem a compreensão da educação, de modo sistematizado, e, portanto, coerente, uma vez que “se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional” (1976, p.20).

Contudo, foi apenas na década de 90, que alguns estudos, acompanhando as tendências das discussões ocorridas, sobretudo em países como França, Espanha e Portugal, passaram a fundamentar uma concepção de pedagogia enquanto ciência da prática educativa. Salientam-se, nesse caso, trabalhos como os de Mazzotti (1996), de Pimenta (1996) e também de Libâneo (1998). A apresentação de algumas das conclusões a que chegaram estes dois últimos pesquisadores poderá dar uma idéia das atuais tendências sobre o assunto no Brasil.

Libâneo definiu pedagogia como “teoria e prática da educação” (1998, p.89) e apontou a prática educativa como o “objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da educação” (1998, p.61) e estuda “o fenômeno educativo na sua globalidade” (1998, p.89).

As conclusões, ainda de caráter preliminares, apresentadas por Pimenta guardam algumas aproximações com as de Libâneo. Pimenta define a Pedagogia como ciência da educação que tem a prática - a qual se constitui em seu objeto de estudo - como ponto de partida e de chegada. Compete a ela, diz a autora, “articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação,... significá-los no confronto com a prática da educação e frente aos problemas colocados pela prática social da educação” (1997, p.70). É na idéia da educação como “objeto *inconcluso*, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (1997, p.70) que a autora encontra os elementos para afirmar que o mesmo não pode ser captado na sua integralidade e sim em sua dialeticidade, tal como Saviani já havia entendido anteriormente. A partir daí, defende a idéia desse objeto ser estudado por diferentes mediações que revelem diferentes representações sobre si e aponta para a necessidade da realização de “investigações e análises integradas, em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” (1997, p.71).

Pimenta foi bastante cautelosa, e com razão, ao qualificar suas conclusões como preliminares, pois, embora de inestimável valor para os rumos da pedagogia, elas

não se encontram ainda suficientemente amadurecidas no meio acadêmico para suportar a complexidade que caracteriza o tema investigado. Até que se possa dispor de uma vigorosa resposta às questões envolvidas na definição do estatuto teórico da pedagogia, esta área se manterá fragilizada quando se tratar de sua tradução para o campo prático-institucional. Como consequência, permanecerá bastante vulnerável às disputas oriundas de outras esferas, sobretudo as desencadeadas pelas políticas públicas referentes à formação de educadores.

É o que tem acontecido, no Brasil, com o curso de pedagogia e mesmo com a formação pedagógica de professores nas licenciaturas em geral. No caso do curso de pedagogia, os reflexos dos impasses quanto ao estatuto teórico da pedagogia têm se feito sentir em sua história de mais de sessenta anos. As sempre presentes discussões a respeito de suas funções e os contínuos conflitos no que se refere à sua organização curricular resultaram no que se convencionou denominar como a sua questão de identidade. Portanto, a atual celeuma em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil pode ser considerada simplesmente como uma exacerbação do que sempre nele esteve presente. É importante, pois, para a sua melhor compreensão reconstituir, em linhas gerais, a história da questão de sua identidade. } etc

4.2. A questão da identidade do curso de Pedagogia

O desenvolvimento do curso de pedagogia, no Brasil, foi acompanhado pelo questionamento de sua identidade. Tanto que, como demonstrou Silva (1999), sua história pode ser considerada como *uma história de busca de afirmação de identidade*. Nela, essa autora reconheceu três períodos, nos quais tal questão se fez presente de formas distintas. Com base em seu trabalho pode-se, em linhas gerais, caracterizar cada um desses períodos conforme exposição a seguir.

O primeiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1939 a 1972 e pode ser denominado período das regulamentações - por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada - no qual teve sua identidade questionada. De fato, embora suas

três regulamentações - o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas - “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo”, diz Silva (1999, p.93), “em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento”, completa a autora.

O segundo período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1973 a 1977 e pode ser denominado período das indicações - por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil -, no qual teve *sua identidade projetada*. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovada pelo então Conselho Federal de Educação e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, todavia, após a provocação de uma forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A partir da idéia de “formar o especialista no professor”, o que o conselheiro pretendia fazer era substituir o curso de pedagogia por vários novos cursos e habilitações, atestando, mais uma vez, a fragilidade do mesmo.

O terceiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1978 até 5/12/99 e pode ser denominado período das propostas - por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador -, no qual teve sua identidade em discussão. O movimento iniciado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das Indicações sustadas no período anterior, vinha tendo como interlocutores não apenas a comunidade acadêmica, mas também as instituições universitárias e os organismos governamentais interessados no assunto. Da documentação decorrente desse período, Silva (1999) destacou as seguintes propostas como referência para análise da questão da identidade do curso de pedagogia: a de 1981, produzida pelo Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura - regional de São Paulo; a de 1983, produzida como *Documento final* do Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação, promovido pelo MEC, em Belo Horizonte; a de 1998, de autoria da ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação); a de 1998, produzida pelo *GT Pedagogia*, do V CEPFE (Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores), promovido pela Unesp,

em Águas de São Pedro; a de 1999, elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, junto ao MEC. Segundo Silva (1999), o estudo dessas propostas evidenciam que, embora haja concordância com os princípios nucleares firmados já no início do movimento - a docência como base da formação profissional de todo educador, a qual deve supor uma base comum de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira - são variadas as posições quanto à estruturação dos estudos pedagógicos a serem oferecidos à formação dos educadores.

Pode-se considerar que a questão da identidade do curso de Pedagogia fica corroborada por sua retomada histórica. Se no início do primeiro período ela esteve apoiada na controvérsia a respeito do conteúdo próprio da pedagogia e, em consequência, nas posições a respeito da manutenção ou extinção do curso, no final desse período foram sendo estabelecidas as primeiras indicações de uma resposta favorável ao reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico. A crise representada pelo segundo período pode ser considerada como um desses indicadores e as discussões a respeito do estatuto teórico da pedagogia aí retomada contribuíram para que, no período seguinte, fosse se consolidando a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico. Contudo, os debates acerca da concepção de pedagogia enquanto ciência da prática parece não ter sido suficientes para orientar as decisões a respeito da estruturação de cursos visando à formação de educadores. Os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e a estruturação do curso de pedagogia, mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo.

A propósito, nesses mais de 60 anos de existência, o questionamento a respeito das funções do pedagogo encontrou sua correspondência na dificuldade em se indicar a categorização do curso enquanto bacharelado e/ou licenciatura bem como em se estabelecer a relação entre eles. Instalados como cursos distintos - licenciatura e bacharelado - em 1939, tenta-se, em 1962, a concomitância entre esses dois tipos de curso. Em 1969, opta-se por um só diploma - o de licenciado, contrariando o encaminhamento favorável ao bacharelado feito pelo conselheiro Valnir Chagas. Sua justificativa era a de que o pedagogo não precisa obter uma licença através da formação pedagógica, para efeito de ensino, pois na verdade o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Durante todo o primeiro período ficaram mantidas,

contudo, mesmo neste último caso, as duas funções que haviam sido reunidas num único curso em 1962: a de formação pedagógica do magistério em nível médio e a correspondente aos então denominados especialistas em educação. No que se refere ao segundo período, em virtude da projeção da formação do pedagogo para o nível de especialização, tal questão – a do bacharelado e/ou licenciatura – não se coloca. A partir de 1983 e até quase o final do terceiro período, ela é apenas indireta e difusamente ativada na medida em que as tensões giraram, predominantemente, em torno das funções e estruturação geral do curso, sem que se focalizasse diretamente a questão de assumir a categoria de bacharelado e/ou de licenciatura. Contudo, em sua fase final, mais precisamente após a aprovação da nova LDB, com o risco do curso de pedagogia perder sua condição de licenciatura, o foco das atenções passou a se dirigir para essa antiga questão.

No que se refere ao aspecto curricular, o primeiro período do curso foi iniciado por meio de um currículo padronizado e rigorosamente seriado, tendo sido substituído, a partir de 1962, pela fixação de um currículo mínimo, forma essa que orientou, também, a proposta que caracterizou o segundo período. Visando superar tal prática, introduziu-se, no terceiro período, a idéia de uma base comum de estudos para a formação dos educadores, a qual evoluiu, em seu final, para a de eixos norteadores da base comum nacional. Essa assunção de totalidade da formação de educadores foi interrompida pela maneira como o MEC entendeu sua tarefa em relação à idéia de diretrizes curriculares trazida pela nova LDB, assunto a ser tratado na próxima parte deste trabalho.

As três estruturas curriculares desenvolvidas durante o primeiro período não se fizeram esclarecedoras da questão dos estudos próprios do curso de pedagogia, pois, ainda que calcados nas ciências da educação, apresentavam-se, no todo, difusos e sem indicações a respeito da posição da pedagogia frente a elencos diversificados de disciplinas. Tal observação é pertinente também no que se refere ao segundo período, não se aplicando, porém, em relação ao terceiro, uma vez que, nesse caso, a estrutura proposta não se organizava sob a forma de disciplinas. No caso dos dois primeiros períodos, pode-se interrogar a respeito da definição de Pedagogia subjacente às suas etapas curriculares.

Açssim definiu o perfil comum do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.1).

5. A FORMAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo enfatizar o quão é importante e necessário que o professor esteja preparado, em sua formação, para se adaptar as necessidades de nosso sistema educacional, já que este sofre constantes variações principalmente no que se refere a "camada" da sociedade a qual estamos atingindo.

5.1. A Formação do Professor para a Educação Básica

É nosso objetivo aqui refletir sobre a formação do professor para a educação básica. Inicialmente, ao meu ver, é preciso situar a escola enquanto instituição social. A função da escola, historicamente, seria a socialização do saber acumulado, instrumentalizando seus alunos para lutar pelas transformações da sociedade brasileira injusta. Pimenta (1988), declara que:

"Para isso, a Escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado nos conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos pobres aprendam, deles se apossem como condição de exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade."

O informe estatístico (1986), mostra que:

"Entre 1975 e 1985, o percentual de professores com formação de 3º Grau que atuavam no ensino de 1º Grau decaiu, enquanto aumenta o percentual dos formados a nível de 2º Grau. Ao lado desses dados o percentual de professores leigos permanece quase inalterado: de 17% em 1975 para 14,4% em 1985."

Esses dados sugerem suficiência de cursos de formação e de profissionais formados, uma vez que entre 1975 e 1984 a matrícula nos cursos superiores no Brasil cresceu em 30,5% e não faltam cursos de 2º Grau que oferecem a Habilitação ao Magistério (cerca de 50% em 1985,

perfazendo um total de 4.000 escolas). Há que se considerar, também, que não há ausência de alunos uma vez que, do total de alunos matriculados no ensino regular de 2º Grau, cerca de 19% (551.490 alunos) cursavam Habilitação ao Magistério. (MEC/SG/SEEC, 1986 n.4).

A desvalorização do professor das séries iniciais refletiu diretamente na questão salarial e conseqüentemente nos conteúdos do Curso Normal, que por sua vez formam professores desvinculados da realidade sociocultural brasileira.

Segundo Candau (1988), “a formação de professores deve estar continuamente alimentada pela pesquisa em ensino e deve estar em contínua interação com a própria evolução do conhecimento em cada área específica”.

“Permanecendo inalterada em termos de conteúdos e métodos, a Escola Normal não conseguiu redefinir suas finalidades para colocar-se como resposta em termos de formação do novo professor, que compreendesse as novas exigências que a demanda quantitativa lhe colocava, enquanto expressão mesma de profundas alterações políticas estruturais. A Escola Normal foi formando professores não apenas incapazes de ensinar uma população, como também inconscientes quer dos determinantes dos sistemas de ensino que têm afogado seu trabalho em sala de aula, quer dos determinantes estruturais da sociedade que atravancaram suas condições de trabalho”. (Pimenta, 1988, p.238).

Pretendo aqui, portanto, e essa será a tônica deste tópico, priorizar a questão da formação de professores em questões históricas e de seu envolvimento com aspectos do desenvolvimento social, principalmente a tecnologia.

5.1.1. História da Formação do professor para Educação Básica

"A distinção entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente em práticas mecânicas, relegou historicamente a um plano secundário as funções e conseqüentemente, a formação do educador". (CF. Marques, 1990:54).

É claramente comprovável na história da Educação que a maioria dos inovadores em Pedagogia não foram educadores, mas sim, teólogos, filósofos, como Rousseau, Frobel, Herbart, Dewey, ou médicos, como Montessori, Decroly, Claparède, e mais recentemente os psicólogos e os sociólogos.

A preocupação com a questão de métodos mais adequados ao ensino tornou-se única solução plausível para os problemas existentes no processo educacional. A crença ritualista de que o problema estava nos métodos e que somente trocando-os se tornaria a educação melhor, marginalizando a formação do educador e considerando-o apenas como reprodutor de teorias.

O surgimento das escolas normais, a partir da experiência dos irmãos das escolas cristãs de São João Batista de La Salle, no início do século XVIII, e com a Escola Normal criada pela Convenção, por Lakanal em 1794, e instalada em Paris, no ano seguinte, nos faz pensar a questão da preparação do profissional de educação. Piaget escreveu em (1969) que, *"sob todos os ângulos, o problema da formação de professores constitui a questão-chave, cuja solução comanda a solução de todas as questões de educação"*.

Em 1835, apareceu a primeira Escola Normal Pública das Américas na província de Niterói, no Brasil.

"A formação do professor primário pela então Escola Normal iniciou-se no Brasil em 1835, em Niterói-RJ. Ainda datando do século passado temos a Escola Normal da Bahia em 1836, a do Ceará em 1845, e a de São Paulo em 1846". (Pimenta, 1988, p.237).

As Escolas Normais e os Institutos de Educação, pela Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada em 1946, passavam a ter em seus currículos uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica, além de serem consideradas escolas terminais, dificultando-se, assim, o ingresso posterior no ensino superior.

"Independentes ou agregadas às Escolas Normais, implantam-se também Escolas Complementares, destinadas à preparação de professores nas cidades interioranas, de forma reduzida a uma formação propedêutica, posterior ao ensino primário de quatro anos e associada aos exercícios práticos do ensino" (Cf. Reis Filho: 126 138-40).

O profissional de ensino para a educação básica, nas últimas décadas, tem passado por mudanças radicais em sua formação.

As controvérsias decorrentes desde a década de 1920, expressas na criação do Partido Comunista, nos levantes tenentistas, na Semana de Arte Moderna, mostram a preocupação exacerbada sobre uma educação como aparelho de manutenção da ordem pública. Como resultado cria-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), o qual gerou o Manifesto dos Pioneiros em princípios liberais-elitistas e liberais-igualitaristas. Começava-se a luta pela reconstrução educacional, baseada em questões como da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação dentro de parâmetros biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos, que marcaram os cursos de formação de professores.

A luta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde o ante-projeto enviado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1947, concentrar-se-ia em manobras parlamentares e debates esparsos, o que impôs à ABE

praticamente uma atitude inativa, enquanto os inimigos do "monopólio estatal" se fortaleciam por trás das organizações eclesiais. O texto da LDB, em 1961, coincidiu com a maior radicalização do processo político, em que:

"As questões educacionais perdiam importância, a não ser que fossem colocadas em outros termos: a educação que valia a pena pensar e fazer era a do povo para a revolução que haveria de vir, particularmente a educação de adultos e a educação de base" (CUNHA, Luiz, 1981:34).

O Ministério da Educação, a partir destas mobilizações, até 1969, realizou a cada ano conferências onde se discutiu o desenvolvimento do 1º grau, a questão do treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores.

A época de 1970 caracteriza-se por um período dominado pela repressão cultural, política e educacional. É neste período que nasce a Lei nº 5692/71, totalmente influenciada pelo pensamento tecnicista.

"Com a Lei nº 5692/71, começa a escamoteação do curso de formação de professores, com as frequentes alterações curriculares. O Curso Normal perdeu sua identidade e especificidade, ao ser institucionalizada a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, transformando-se em mais uma habilitação profissional: a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (H.E.M.)". (Almeida, 1993 p. 7).

Segundo Candau (1986), isto contribuiu para que os atuais Cursos Normais assumissem três características:

. Falta de identidade - é uma habilitação a mais no meio de outras inteiramente diferentes;

. Esvaziamento do conteúdo, não respondendo nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

. Habilitação de "segunda categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazer cursos com mais status.

Decorrente ainda das alterações legais, a formação de professores ao nível de 2º Grau apresenta os seguintes problemas, conforme diagnosticados pelo CENAFOR (1986, p. 35):

. "A estrutura curricular é pouco específica: o primeiro ano básico é comum a todas as habilitações de 2º Grau, e as disciplinas fundamentais para a formação profissional ficam comprimidas em dois anos de curso e inseridas num rol de outras disciplinas. Ao lado disso, a relação entre as disciplinas e as cargas horárias não garante formação sólida e duradoura ao professor egresso da Habilitação ao Magistério".

. Não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso de Habilitação ao Magistério e as suas reais necessidades de formação do professor: mais especificamente, pode-se observar que conteúdos imprescindíveis à formação desse futuro professor (como alfabetização, metodologia para as diferentes áreas de ensino, educação no meio rural, características socio-culturais dos alunos que frequentam escolas públicas etc.) não são tratados efetivamente no curso.

. Na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor: a tendência das escolas tem sido a de pulverizar e dispersar essa parte do currículo (que cabe a elas preencher), agravando ainda mais a fragilidade da formação pedagógica específica presente no núcleo comum e nos mínimos profissionalizantes.

. Não há integração interdisciplinar: inexistem planos de trabalho que sejam concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da habilitação ao Magistério, o que dificulta aos alunos tanto uma compreensão mais global dos problemas das escolas

de 1º Grau, quanto à transferência dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas.

Gusso (1990, p.40), refere-se a esta época, assim:

"O tecnocratismo e o centralismo na condução da educação por parte do Estado defrontavam-se, no clima da demorada abertura política, com as novas articulações da sociedade civil e começavam a alterar-se os termos da compreensão e planejamento das políticas públicas da educação".

Nesta época, as tendências escolares criaram uma escola-empresa, preocupada com o produto e um processo de ensino visando aspectos comportamentais e o domínio do conhecimento.

O ensino reduz o espaço de atuação do professor, preocupando-se com objetivos e uma prática formal e funcionalista. A escola foi reduzida a um processo empresarial, preocupada com o produto, assegurando o bom desenvolvimento deste, através de uma avaliação eficaz. Para isto, os objetivos baseavam-se na visão Behaviorista e nos três domínios da taxionomia de Bloom.

As técnicas aplicadas sistematizaram o saber, substituindo a reflexão e a crítica, para a plena exequibilidade do ato docente.

As escolas normais transformaram-se em mais uma habilitação profissional em nível de 2º grau, possuindo uma prática de ensino em forma de estágios curriculares de acordo com a proposta da Lei nº 5692/71.

O processo advindo de 1970, iniciado pelo movimento de refletir sobre a escola brasileira, partindo de sua realidade concreta, para a procura de uma saída da crise em que esta se encontrava, repercutiu em 1980.

A década de 80 caracterizou-se pelo processo de abertura política, com um maior engajamento dos educadores na luta pela escola e por um ensino de qualidade. O

movimento percebeu a necessidade de uma escola para as camadas populares, um lugar possível de aquisição de um saber básico, universal, para conseguir um emprego, participar de um sindicato ou organizar um partido político.

Na metade de 1980, o Curso Normal passa por sua maior crise, o achatamento da qualidade de ensino, ocasionado pelo descaso governamental. O antigo Curso Normal prima por fornecer disciplinas teóricas desvinculadas da realidade da população e da própria escola. Saviani (1980, p.25) lembra que: *"a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada"*.

A produção científica também começa a apresentar questões de denúncia e crítica, notando-se esta postura principalmente com relação à formação teórico-prática do professor. Surge um procedimento caracterizado pela formação da consciência política, não se admitindo educadores alienados de seu contexto histórico.

O ponto central desta tendência é o conteúdo, que não pode ser mais considerado a-histórico ou desarticulado, acompanhado de uma instrumentalização técnico-metodológica.

Na tentativa de perceber o processo de discussão e mudanças na formação dos profissionais de ensino, revelam-se quatro esferas em que tal formação se dá. E aqui compreendidas:

- na esfera da formação acadêmica;
- na esfera da ação governamental;
- na esfera da prática pedagógica;
- na esfera da prática política;

A - Formação Acadêmica

Esta esfera tem todo um significado legal, para os cursos de pedagogia ou de licenciatura e o curso de formação em nível de 2º grau, ao oferecer um diploma. O período de duração dessa esfera é sempre curto (entre 3 a 4 anos), e sua preocupação volta-se estritamente para preparar o profissional, numa relação teórico-prática.

B - Ação Governamental

O professor está sempre sujeito à ação governamental, no que se refere à sua prática pedagógica e a outros fatores que regem o sistema escolar oficial.

C - Prática Pedagógica

Nesta esfera, o foco é a prática do professor, sua experiência enquanto educador. Entendemos esta esfera como a ação da apropriação do saber articulado, a cada momento em que pensa ou ministra uma aula, este se reformula e forma-se.

D - Prática Política

A prática Política está ligada justamente ao consenso para a organização das várias práticas pedagógicas, influenciando diretamente na vida do cidadão e do profissional que é o professor.

A formação de professores no Brasil está ligada a pareceres políticos e a princípios governamentais. O sistema educacional destaca-se por ser instável e sujeito a mudanças políticas, social, pedagógica e metodológica, ignorando por completo a preparação de professores para trabalhar com estas variáveis.

Atualmente podemos colocar em voga a questão da tecnologia que vem sendo inserida nas escolas indiretamente pelos alunos ou diretamente pela própria escola ou por decisões superiores. O professor começa a tratar de assuntos sem estar

preparação para enfrentá-los, colocando-se, assim, como negador de tal tecnologia, que poderia ser de grande utilidade para o processo ensino-aprendizagem.

6. O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Na sociedade contemporânea a escola já não é mais a única, nem mesmo a mais legítima, fonte de formação e informação como já foi no passado. O novo conceito de espaços de aprendizagem se ampliou, ultrapassou os limites das instituições escolares formais, passou a incluir um largo espectro de instituições não-escolares (empresas, sindicatos, meios de comunicação etc) e também os movimentos sociais organizados. O que, entretanto permanece como elemento definidor da atividade educativa é a ação docente.

6.1. Competências e habilidades

Ao pedagogo, enquanto cidadão no mundo contemporâneo são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza. Além de propiciar o desenvolvimento desses conhecimentos e habilidades mais gerais, é necessário que o currículo do Curso de Pedagogia desencadeie a construção de conhecimentos e habilidades específicas como: dominar princípios teórico-metodológicos das áreas de conhecimento que se constituam objeto de sua prática pedagógica; saber elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem os processos de trabalho desenvolvidos na instituição; compreender a necessidade e saber empreender avaliação permanente do desempenho dos alunos, da instituição e do seu próprio trabalho; saber utilizar multimeios disponíveis como recursos básicos para viabilizar a aprendizagem; desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais e outros profissionais da instituição; incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa de nosso povo; articular ações dos diversos setores da instituição em que atua, em torno de projetos coletivos; organizar e coordenar reuniões; assessorar professores, alunos e pais de alunos; compreender o desenvolvimento de processos de investigação,

aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação; articular resultados de investigações com a prática, visando ressignificá-la.

Compreende-se aqui que a construção de conhecimentos e habilidades requeridas ao pedagogo se dá muito menos pelo acúmulo de conteúdos específicos que supostamente permitiriam a formação de habilidades específicas, que pelo desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca, pela escolha do próprio percurso a ser seguido.

A Pedagogia enquanto área de conhecimento aplicado, que tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos, é eminentemente multidisciplinar fundamentando-se na Filosofia e em diversas Ciências. O seu campo específico se constitui de teorias e práticas que se articulam cada vez mais com outras áreas do conhecimento permitindo assim o desenvolvimento de lastros cognoscitivos e das competências e habilidades requeridas ao Pedagogo. Os tópicos de estudos previstos na presente proposta curricular agrupam-se em:

- Conteúdos que, apoiando-se em diversas áreas de conhecimento, permitem a compreensão do processo educativo: Filosofia da Educação, História da Educação, Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Trabalho e Educação.
- Conteúdos relacionados com a ação docente: Currículo, Didática, Alfabetização, Avaliação da Aprendizagem, Tecnologias Educacionais.
- Conteúdos que embasam as ações no campo da pesquisa: Iniciação ao Trabalho Acadêmico, Pesquisa em Educação, Estatística Educacional.

- Conteúdos relacionados com a organização do trabalho pedagógico: Gestão da Educação, Supervisão Educacional, Orientação Educacional.
- Conteúdos que têm por objeto o estudo da organização e modalidades de educação: Organização da Educação Brasileira, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil.

Conteúdos de livre escolha que permitem ou o aprofundamento em um campo específico do saber pedagógico ou uma maior diversificação da formação do pedagogo. Conteúdos relacionados com a prática da pesquisa

7 - CONCLUSÃO

Através de todos os dados fornecidos neste trabalho de pesquisa, pudemos fomentar uma discussão acerca de qual é o perfil profissional do pedagogo enquanto profissional da educação, tendo como base a historicidade do surgimento do curso de Pedagogia,

Percebemos também que o surgimento da pedagogia e de seu respectivo profissional se confunde plenamente com a história da educação brasileira e com todo um contexto político que aqui foi narrado.

Destacamos como base de uma proposta pedagógica para o sistema educacional brasileiro, algumas tendências educacionais que influenciaram o fazer educação, dando base para questões tais como: o que ensinar, para quem e com qual objetivo.

Verificou-se também que a pedagogia em si possui muito mais que um cunho meramente educacional, esta influencia de forma veemente o tipo de sociedade em que vivemos, pois é através de uma proposta pedagógica convincente e praticável é que transforma-se a estrutura da sociedade brasileira, ou seja, também é de cunho político.

Foi necessário também determinar o quão é importante que o profissional da educação esteja preparado para assumir este papel mais amplo e sugerido aqui neste trabalho.

Buscamos identificar quais são os fatores que influenciam o perfil profissional do pedagogo no atual mercado de trabalho, vislumbrando quais são as habilidades e conhecimentos que este deve ter para se manter apto ao mercado de trabalho. Destacando também que o pedagogo é mais que um educador, este deve ser produtor do conhecimento, desconstruindo o que está pronto para que no calor da discussão, seja em sala de aula, ou qualquer outro ambiente, este seja capaz de fomentar a idéia do novo.

Para que este profissional seja tudo aquilo que almejamos, ou até mesmo para que nós, formando sejamos capazes de identificar nossa "utilidade", se assim podemos dizer, é necessário que os cursos de Pedagogia, sejam capazes de capacitar e desenvolver as habilidades e competências específicas nos novos profissionais que estão sendo inseridos no mercado de trabalho.

Foi necessário saber de onde viemos, para determinar para onde vamos. Só depende de nós.

8. BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. Caderno CEDES, São Paulo, CEDES/Cortez, 1989.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino na formação de professores; as concepções pedagógicas nas últimas décadas, 1970-1980. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, V.22, n. 112, p.3-10, maio./jun. 1993.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. Sp, Moderna, 2000
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA Jr., Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador. São Paulo: UNESP, 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUC, 1987.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 1999. (Mimeo.)
- CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. Sp, Cortez & Moraes,
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Programas do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n.69, p.17-44, dez. 1999.

- GALLO, Sílvio D. de Oliveira. Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco
Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas, Campinas, 1990.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. São Paulo, Cortez, 1994
- GUSSO, Divonzir Arthur. Políticas Públicas em Educação; notas introdutórias à
experiência brasileira recente. In: Contexto & Edu Educação. Ijuí: Editora UNIJUI,
ano V, n. 19, jul./set. de 1990. p. 22-58.
- INFORME ESTATÍSTICO, MEC/SG/SEEC - Serviço de estatística da educação e
Cultura. Brasília, n.4, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da
pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade
epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e
formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São
Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____, PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação:
visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes,
n.69, p.239-277, dez. 1999.
- LUIZETTO, Flávio. Utopias anarquistas. SP: Brasiliense, 1983.
- _____. Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do século XX. In:
Educação & Sociedade, UNICAMPI, Campinas: São Paulo, ano IV. n° 12. setembro
de 1982.
- _____. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola
moderna n° 1 (1912-1919). In: *Educação & Sociedade*, UNICAMPI, Campinas: São
Paulo, ano VIII. n° 24. agosto de 1986.

- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo, ED. Nacional, 1969
- MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ed. Unijuí, 1992.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Estatuto de cientificidade da pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1997
- MEC/INEP/CENAFOR. *A formação de professores*. BI-MESTRE, *Revista de 2º grau*. São Paulo, ano 1, n. 1, out. 1986
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal*. In: BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia, MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- _____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?* *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n.69, p.80-108, dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.

REIS FILHO, Casimiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981 (Educação Contemporânea, série Memória da Educação)

ROSA, Maria da Glória de. A história da educação através dos textos. São Paulo, Cultrix, s.d.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Autores Associados-Cortez, 1982, p.158

TRATEMBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. Col. Teoria e Prática Sociais. São Paulo. Autores Associados-Cortez, 1982, p.163

Pimenta ?



UNI-RIO
Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : LIS MARIA DE MENEZES GARCIA

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO

ORIENTADOR : ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

* Primeiro avaliador : Professor convidado

Professor: Maria Amélia

Nota : 9,5 (nove e meio) / AA

Considerações Finais:

A leitura do trabalho monográfico de Lis Maria me possibilitou uma viagem pelo tempo, viagem que comportou o exercício de pensar a pedagogia em sua história, muitas vezes controversa e, muitas das vezes, contestada em sua natureza política. O grande êxito deste trabalho se prende à pesquisa bibliográfica em que Lis enfrentou o desafio. A 2ª pergunta que revela sua preocupação com o contemporâneo em seu entrelaçamento com o futuro, compondo o seu resumo, teve como resposta presente na última década de pesquisa - um dos pontos de "querer mais" há, obstante compreendida, que está, possivelmente, pela a ponta de lança para um futuro trabalho reorientado.

Pelo que li, pelo que sei em respeito de de produzir academicamente, minha nota é 9,5 (nove e meio)

Parabéns +

* Segundo avaliador :

Professor orientador

Professor : Angela

Nota: 10,0 (dez) ótima

Considerações Finais:

Desempenhou os estudos e a atividade do trabalho de leis, uma aluna aplicada que sempre tem rigor em suas tarefas, fazendo uma ótima pesquisa bibliográfica. A riqueza de seu trabalho está no sábio aproveitamento de muitas leituras feitas ao longo de seu percurso. Assim, o trabalho de leis é resultado de uma grande parte de sua aprendizagem. Portanto, atribuo a aluna nota 10,0 (dez).

Angela Maria Souza Martins

* Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II

Professor: Ligia Cláudia Coelho

Nota : 9,5 (nove e meio)

Considerações Finais:

O trabalho apresenta grande parte dos elementos indispensáveis a uma investigação. No entanto, a introdução possui de apresentação clara do problema a ser investigado, bem como das questões. Algumas citações não seguem as normas da ABNT.

LCC

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9,5	10,0	9,5	29,0	9,7

Rio de Janeiro, 29 de Março de 2004

LCCoelho