

Luciane dos Santos Müller

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, IDENTIDADE E
FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob orientação do Professor Doutor Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Professor Doutor Eldon Henrique Mühl, meu orientador, que oportunizou essa inigualável experiência de formação, colocando à minha disposição a sua vasta experiência de atuação na educação, na pesquisa e na filosofia. Sou-lhe imensamente grata por ter acreditado e confiado em mim, especialmente por sua paciência histórica diante de minhas limitações.

À Professora Edimara Sachet Risso, pela cuidadosa, competente e minuciosa revisão textual, mas principalmente pelas lições de humildade, por sua sabedoria generosa pela vida. A minha admiração à Professora e doutora Iara Caierão e à Professora e Mestre Marisa P. Zílio, pelo incentivo e carinho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da UPF, especialmente ao Professor Doutor Claudio Almir Dalbosco, à Professora Doutora Elisa Mainardi e à Professora Noeli Weschenfelder (Unijuí), que compuseram a banca examinadora de defesa, pelos ensinamentos proporcionados e pela leitura crítica e criteriosa do trabalho.

A toda minha família, pelo apoio e pelo afeto demonstrados de tantas maneiras ao longo desses anos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, principalmente, ao meu filho, Bernardo, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, em silêncio ou com palavras necessárias, e por me ensinar o amor incondicional.

Aos meus pais, Ivan e Luci, aos meus irmãos Giscar e Jader, ao meu marido Adriano, às minhas cunhadas, em especial à Cássia, à minha sobrinha Valentina e ao meu sogro e à minha sogra, por compreenderem meu distanciamento e os momentos de solidão, e pela atenção e pelo carinho com que me acompanharam.

“A formação significa o tenso movimento entre ouvir e ser ouvido; rejeitar e ser rejeitado; influenciar e ser influenciado; reconhecer e ser reconhecido. No movimento polarizado e persistente entre os polos antinômicos desses binômios realiza-se a formação humana, tanto em ambientes formais quanto informais de educação. O aporte novo, próprio das sociedades complexas e plurais, é o caráter instável e plural deste universo formativo.”

Pedro Goergen

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores
CP	Curso de Pedagogia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação (e Cultura)
n.	número
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Res.	Resolução
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UPF	Universidade de Passo Fundo

RESUMO

O tema desta dissertação situa-se no campo da formação do pedagogo, dedicando-se ao estudo das concepções históricas, da identidade e da formação humana. A pesquisa que lhe deu origem é bibliográfica, de natureza analítico-hermenêutica, apoiada em documentos legais, quais sejam, pareceres, decretos e leis que regulamentaram a profissão do pedagogo, em textos críticos de autores conceituados e em outros referenciais bibliográficos que dão sustentação ao desenvolvimento de uma perspectiva humanizadora do curso de Pedagogia. Os seus objetivos são: investigar os desafios da formação do pedagogo para uma formação humana; analisar os períodos da história, a partir da regulamentação legal acerca da formação do pedagogo, e os principais referenciais teóricos que orientaram o papel desse profissional; e buscar o pilar para o fortalecimento do estatuto do pedagogo e de sua atuação educacional para uma formação humana. O trabalho analisa as compreensões e os sentidos expressos nos documentos que têm orientado a concepção do curso de Pedagogia, esclarece as finalidades a que se destina a formação do pedagogo nos diferentes pareceres e diretrizes e reconstrói algumas das principais críticas que o curso tem recebido de importantes pesquisadores da área educacional, como Brzezinski, Libâneo e Silva. A reflexão que é feita sobre o curso tem como referência obras literário-filosóficas, como as de Fabre, Goergen, Flickinger e Dalbosco, que tem apontado importantes ideias sobre o estatuto do curso de Pedagogia e a necessidade de que nela se desenvolva uma noção ampliada da formação na perspectiva de uma educação crítica e humanizadora. Esboça-se um pensamento acerca do processo histórico da constituição do curso, que expressa as diferentes identidades que ele assumiu no decorrer de sua história e, ao mesmo tempo, identifica as perspectivas futuras que se lhe apresentam tanto nas diretrizes curriculares como na literatura. São descritas as mudanças na identidade do profissional pedagogo, buscando aproximar seu papel docente de outras perspectivas de atuação. Conclui-se que a formação do pedagogo deve vir acompanhada de uma visão máxima da formação humana e reflexiva de educação. Observa-se, ainda, a necessidade de uma definição ampliada de Pedagogia e formação na atualidade, num sentido mais emancipatório, amparado nas categorias do diálogo, do cuidado de si e da abertura para o outro.

Palavras-chave: períodos históricos; curso de Pedagogia; formação humanista; identidade do pedagogo.

ABSTRACT

The theme of this thesis lies in the area of teaching training, which is the study of the historical conceptions on identity and human formation. The research that gave origin is analytical in nature, bibliographical hermeneutics, backed by legal documents, namely, opinions, decrees and laws that regulated the profession of the educator, critical texts of respected authors and other bibliographic references that give support to the development of a perspective of humanizing Pedagogy course. Its goals are: to investigate the challenges of teacher training for a human formation; analyze the periods of history, from the legal regulations concerning the formation of the pedagogue, and the main theoretical referential that guided the role of a teacher; and get the pillar to the strengthening of the status of your teacher and educational activities for human training. The paper analyzes the understandings and senses expressed in the documents that have guided the design of the course of pedagogy, clarifies the intended purpose the formation of the educator in different opinions and guidelines and reconstructs some of the main criticisms that the course as received significant educational researchers, like Brzezinski, Libâneo and Silva. The reflection is made on the course has as literary-philosophical works, reference as those of Fabre, Goergen, Flickinger and Dalal, who has pointed to important ideas about the status of the course in pedagogy and the need for her to develop an expanded notion of education in perspective of humanizing and critical education. Outlines a thought about the historical process of the Constitution, which expresses the different identities he has assumed in the course of your history and, at the same time, identifies the future prospects which feature both in curricular guidelines as in literature. Describes the changes in professional teacher identity, seeking your teaching role other approaching prospects. It is concluded that the formation of the educator must come accompanied by a vision of human formation and reflective education. There is also the need for an expanded definition of pedagogy and training today, more emancipatory, supported in dialogue, care of themselves and the opening to the other.

Keywords: historical periods; humanistic formation; identity of the educator; Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	A trajetória formativa da autora e o surgimento do tema de investigação	9
1.2	Tema, justificativa, problemática e objetivos	10
2	HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ORIGEM, CONCEPÇÕES E MUDANÇAS.....	15
2.1	Breve apanhado histórico do início do Curso de Pedagogia no Brasil.....	15
2.1.1	A burocracia brasileira, a necessidade técnico-administrativa e o Decreto-Lei n.1.190 de 4 de abril de 1939.....	18
2.1.2	As inovações na fase da redemocratização: o Parecer CFE n. 251/62.....	22
2.1.3	O curso no período da ditadura: o tecnicismo e o Parecer CFE n. 252/1969.....	26
2.2	Décadas de 80 e 90: período de mobilizações, de avanços democráticos e da construção de novas diretrizes	31
2.3	Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: a luta pela criação de uma licenciatura destinada à formação do professor das séries iniciais da educação básica	36
2.4	Atualidades do Curso de Pedagogia no Brasil: Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações	39
3	CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS AO CURSO DE PEDAGOGIA EM SUAS DIFERENTES VERSÕES.....	43
3.1	Brito e Brzezinski e a crítica à padronização do curso de Pedagogia	44
3.2	Ghiraldelli Jr., Libâneo e Silva: em defesa da valorização do pedagogo como especialista.....	46
3.3	Marco e Saviani e a análise do modelo tecnicista e a proposta de abertura para um modelo democrático	50
3.4	Mazzoti, Pimenta, Severino, Figueiredo e Hameline e a importância da formação humanística no curso de Pedagogia	53
4	POR UMA FORMAÇÃO TÉCNICA E MAIS HUMANA DO PEDAGOGO ..	59
4.1	Pedagogia: tentativa de decifrar o estatuto da Pedagogia.....	59
4.2	Pedagogia, formação e humanização	64
4.2.1	Educação e Pedagogia como formação crítica: Goergen e a perspectiva emancipatória.....	68
4.2.2	A Pedagogia hermenêutica de Flickinger.....	71
4.2.3	A Pedagogia como apresentação de mundo em Dalbosco.....	75
4.3	Formação humana, prática hermenêutica e apresentação de mundo como tarefas da Pedagogia	78
5	CONCLUSÃO	81
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

1.1 A trajetória formativa da autora e o surgimento do tema de investigação

O presente relato inicial tem por finalidade apresentar meu percurso acadêmico e profissional, destacando caminhos trilhados e atividades desenvolvidas que contribuíram no processo formativo e na definição da temática de investigação.

Sou natural da cidade de Passo Fundo, RS. Quando iniciei o ensino médio, os testes vocacionais indicavam uma área de conhecimento voltada para a comunicação. Como não havia oferta de curso na área de Comunicação, na região, realizei, a partir de 1995, o Curso de Publicidade e Propaganda na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas, RS.

A caminhada na graduação foi bastante tranquila, mas, no decorrer do curso, comecei a nutrir especial apreço pelas disciplinas de Metodologia e de Didática, com ênfase nas oficinas de televisão oferecidas pelo Centro de Educação e Ciências Humanas e o Telecentro da Universidade Luterana do Brasil. Concluí o curso em 1999.

O interesse pela área de educação levou-me, em consequência, à realização de novo curso, desta vez o curso de Pedagogia, oferecido pela Faculdade Anglo-Americana, com sede em Passo Fundo. Iniciei o curso em 2010 e o concluí em 2014. Nesse período, realizei também o Curso de Especialização em Gestão e Supervisão Escolar e, em seguida, uma segunda Especialização em Orientação Educacional, desta vez pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU) que havia assumido a Faculdade Anglo-Americana. Por fim, em 2013, realizei o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma Faculdade Ideau.

Durante minha formação, tive oportunidade de realizar diferentes experiências em atividades de extensão e de participar em diversos eventos nacionais na área de Educação. Os inúmeros desafios que eu identificava no campo educacional e o desejo de aprofundar meus conhecimentos em educação levaram-me a me candidatar, em 2014, ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. A principal e grande angústia que me levou a tal iniciativa foi a lacuna que sentia na formação de pesquisador. Ouvia constantemente falar na necessidade de o professor tornar-se um pesquisador de sua prática e me perguntava: o que significa ser um professor pesquisador? Quais são as exigências da formação do professor pesquisador? Como proceder para investigar a própria prática e como desenvolver uma investigação qualificada sobre a ação docente para que ela se transforme em práxis pedagógica?

Diante desses questionamentos, ao me candidatar ao Mestrado em Educação na UPF, apresentei como projeto de dissertação o tema da “Formação do Professor”, posteriormente melhor definido e delimitado e que acabou-se transformando na presente dissertação.

1.2 Tema, justificativa, problemática e objetivos

A formação do pedagogo no Brasil assume, historicamente, um paradoxo que se expressa na dificuldade de definir seu perfil e de desenvolver uma formação articulada entre a teorização e a prática pedagógica, seja na docência ou em outros contextos de ação educativa. Esse paradoxo pode ser identificado no histórico das diferentes orientações legais que o curso recebeu em seus quase 80 anos de existência.

Sinteticamente, tal contrassenso pode ser constatado na concepção fragmentada que o curso manteve entre bacharelado e licenciatura. Por muito tempo, o curso de Pedagogia ofereceu o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdo específico da área, e o título de licenciado a quem concluísse o bacharelado com mais um ano de estudos dedicados à Didática.

Constata-se, a partir dessa concepção, que o curso nasceu e manteve, por um grande período, a dissociação do campo específico da formação do especialista com a Pedagogia da formação didática, abordando-os em momentos distintos e tratando-os separadamente. Essa concepção do curso seguiu o conhecido “modelo 3+1”, que se manteve por diversos anos.

Nos últimos tempos, contudo, têm sido constantes os questionamentos sobre a especificidade e a natureza do curso de Pedagogia, ou seja, o seu estatuto como curso e a especificidade da formação que nele deve ser oferecida.

Assim, propõe-se, neste estudo, buscar entender a tarefa do pedagogo no atual contexto educacional, no que tange ao seu campo de atuação, a base epistemológica da ação pedagógica e a base legal que deve dar sustentação à sua atividade profissional. Autores têm sugerido que, para tal, além de uma adequada formação técnica e didática, é necessário desenvolver a formação humana do pedagogo, no sentido de identificar as exigências crescentes, amplas e aprofundadas que devem ser oferecidas nos cursos de Pedagogia.

A abordagem dessa concepção parte, assim, da constatação de que existe a necessidade de um conceito ampliado de Pedagogia e formação na contemporaneidade, mais emancipatório, sustentado na interação e no diálogo, no cuidado de si e na abertura para o outro. Para tanto, precisa-se investigar os desafios da formação do pedagogo para uma formação humana em uma

sociedade cada vez mais complexa, multicultural e com crescentes mecanismos de exclusão e de discriminação de toda ordem.

O estudo insere-se na linha de pesquisa Fundamentos da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

O exercício reflexivo aqui proposto tem a preocupação de analisar, inicialmente, as compreensões e os sentidos que aparecem nos documentos que têm orientado a concepção do curso e esclarecer as finalidades a que se destina a formação do pedagogo nas diferentes pareceres e diretrizes emanados do poder público em sua função regulamentadora. Em seguida, serão analisadas algumas das principais críticas que o curso tem recebido de importantes pesquisadores da área educacional. Toda a reflexão sobre o curso terá como referência obras literário-filosóficas que tem apontado importantes ideias sobre o estatuto do curso de Pedagogia e destacado a necessidade de que nela se desenvolva uma visão ampliada da formação no ponto de vista de uma educação crítica e humanizadora.

O problema central que tem emergido pode assim ser sintetizado: depois de o curso ter passado por tantas reformulações e apresentado tantos problemas relacionados à constituição do estatuto da Pedagogia e à sua finalidade específica, como se caracteriza a formação do pedagogo na contemporaneidade, de modo a proporcionar-lhe a incorporação dos principais avanços da sociedade complexa e plural de forma humana e reflexiva?

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo investigar as diferentes concepções sobre a formação do pedagogo, analisando as diretrizes nacionais que têm orientado a organização do curso e definido o papel do profissional no contexto da educação do Brasil. A parte inicial do estudo tem como principais referências as bases legais das diferentes fases pelas quais passou a regulamentação da profissão, seus princípios e suas proposições da formação e atuação profissional. Busca-se, com isso, compreender como se caracteriza a formação do pedagogo em sua trajetória histórica, sua identidade e suas funções expressas nas diretrizes nacionais, destacando, de modo especial, as orientações mais recentes.

A metodologia de trabalho é de natureza analítico-hermenêutica, num sentido de buscar compreender qual a interpretação que se pode dar a partir dos documentos legais, dos textos dos autores da área da Educação e dos referenciais bibliográficos que oferecem acréscimo de sustentação na perspectiva humanizadora do curso. A pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico analítico-hermenêutico porque a hermenêutica questiona a precedência do pensamento construtivo como base de legitimação exclusiva da produção do saber, e do mesmo modo, legitima o impulso ético e o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. O verdadeiro motor da reflexão hermenêutica, deve ser a abertura à experiência do

desconhecido e do estranho. Ela encontra-se presente entre o caráter ontológico e a atividade reflexiva (FLICKINGER, 2009, p. 107-109).

Dito de outro modo, conforme Flickinger (2009), dentro do horizonte legitimador de uma filosofia do diálogo, pode-se perceber com a contribuição da hermenêutica, dois princípios importantes, a saber: o reconhecimento do outro, visto na experiência prática do diálogo pela reflexão sustentada na ética e; o segundo, considerando-se as ciências comprometidas com a racionalidade instrumental que a filosofia do diálogo é a única capaz de tematizar a pergunta pela responsabilidade ética. Por isso, ao tratar sobre a pedagogia, é inevitável tematizar não somente as condições instrumentais, mas, também, as raízes éticas a ela subjacentes, das quais a hermenêutica filosófica pratica.

A dissertação, no que diz respeito à sua estrutura, compreende a articulação de três temas complementares entre si, apresentados nos itens dois, três e quatro distribuídos em três capítulos, os quais serão desenvolvidos por meio da análise dos documentos legais constituidores do curso de Pedagogia no Brasil, das principais críticas ao curso de Pedagogia realizada por vários autores, e, por fim, o desenvolvimento da ideia da formação do pedagogo sustentada nos princípios da formação humanizadora.

Conforme atesta seu histórico, o curso de Pedagogia foi marcado por acontecimentos socioeconômicos e culturais, caracterizado inicialmente pelo surgimento da Revolução de 30. A sua criação derivou-se das preocupações manifestadas pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão fundamentados na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto daqueles pioneiros. Especificamente, sua constituição realiza-se sob orientação de três regulamentações: a primeira corresponde ao ano de 1939, a segunda de 1962 e a terceira corresponde ao ano de 1969. Nessa sua constituição, os principais documentos orientadores foram os seguintes: Decreto-Lei n. 1.190/1939, Parecer n. 251/62, Parecer n. 252/69 e Resolução n. 70/76, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.495 de 1996, e as diversas diretrizes que a seguiram. Na sequência da análise, interessam, de modo especial, os referenciais e os documentos que têm orientado a formação do pedagogo a partir da nova LDB de 1996 e os documentos mais recentes até a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2015, relativos ao curso e à formação dos profissionais da educação. Diante de sua importância, esses documentos legais receberão destaque na parte inicial do primeiro capítulo, disposto no item dois.

Em um segundo momento, são identificadas as principais reflexões e críticas a respeito da natureza e da estrutura do curso, como da especificidade da Pedagogia e do estatuto do pedagogo, da identidade profissional e de sua tarefa como docente e como pedagogo, das

diferentes concepções curriculares do curso, dos desafios decorrentes da relação dicotômica entre teoria e prática e questões referentes à qualidade do profissional formado nos cursos. De modo especial, são analisadas as implicações da priorização da atividade docente na construção da identidade do profissional da Pedagogia a partir dos anos 80. Para essa análise, são utilizados como fonte de investigação diversos autores que têm tratado do tema. Nesse segundo capítulo, organizado no item três, abordam-se algumas das principais críticas ao curso de Pedagogia, a saber: compreendem os problemas a respeito da natureza do curso, do estatuto do pedagogo, da identidade profissional e de questões relacionadas à estrutura curricular do curso, à relação entre teoria e prática e à qualidade do profissional formado no curso, promovendo uma discussão sobre o tema.

A discussão é sustentada principalmente por autores como, por exemplo, Brzezinski (1996, 1997, 2002 e 2011), Silva (1999), Ghiraldelli Jr. (1988, 1991 e 2003), Marco (2003), Brito (2006), Saviani (2007 e 2009), Libâneo (2011), Mazzotti (2011), Pimenta (2011), Severino (2011) e Figueiredo (2015). Com isso, busca-se apresentar as principais perspectivas que possam esclarecer a identidade do pedagogo e a natureza de sua formação. Ponto de especial destaque desse capítulo será a discussão sobre os riscos que a redução da formação do pedagogo à função de docente da educação básica pode representar relativamente às outras atividades que lhe cabem: orientação, administração, supervisão, inspeção, além de outros campos de atuação.

O terceiro capítulo, reunido no item quatro, trata do estatuto da Pedagogia e das exigências formativas do pedagogo na atualidade, considerando os desafios da sua formação cultural, humana e crítica e destacando a urgência para que tal formação seja possibilitada como uma das condições para a qualificação do profissional pedagogo. A hipótese defendida é que a formação do pedagogo deve vir acompanhada de uma visão ampliada da formação humanística e crítica de educação.

Assim, desenvolve-se nesse capítulo o conceito ampliado de Pedagogia e formação do pedagogo, sustentado nos princípios e na concepção de uma formação humana, recorrendo-se, sobretudo, ao pensamento de Fabre (2004), Hameline (2004), Coelho, Costa e Thomazi (2009), Flickinger (2009), Dalbosco (2010), Goergen (2014) e Mühl (2016). Quer-se, com isso, buscar sustentação para uma Pedagogia alternativa ao modelo vigente, emancipatória, amparada no diálogo, no cuidado de si e na abertura para o outro e para uma visão expandida da formação. Discutem-se, basicamente, as proposições e as exigências para o desenvolvimento de uma formação humanista e integral do pedagogo como profissional ele próprio responsável pela formação humanista e integral dos demais no contexto da sociedade atual.

Considera-se indispensável, também, uma análise dos aspectos históricos que influenciaram as suas concepções desde o período da década de 30 até os dias contemporâneos, como exigência para redefinir o atual papel do pedagogo no sistema educacional e, do mesmo modo, para redefinir a sua contribuição na sociedade contemporânea. No entanto, o estudo histórico em si não é suficiente para o entendimento da natureza e da extensão dos problemas que envolvem a formação e a atuação do pedagogo. Torna-se necessário, além desse recorte histórico, identificar os limites e as incongruências dos diferentes momentos do curso, trata-se do desafio de compreender o campo de atuação, a identidade e as exigências atuais da formação pedagógica.

2 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ORIGEM, CONCEPÇÕES E MUDANÇAS

Neste capítulo, é apresentado um breve histórico do curso superior de Pedagogia no Brasil, destacando a sua criação, passando pelas diferentes alterações proporcionadas pelas diretrizes até a sua versão mais recente. O objetivo é desenvolver uma retrospectiva histórica do curso, recuperando elementos que auxiliem na compreensão das disputas presentes. Tomam-se como referência seis momentos: concepção inicial do curso, expressada no Decreto-Lei n. 1.190/1939; parecer n. 251/1962; parecer n. 252/1969; mobilizações, avanços das diretrizes entre as décadas de 1980 e 1990; histórico do Curso de Pedagogia na UPF; e, por fim, as diretrizes recentes do curso. A questão orientadora do capítulo pode ser assim sintetizada: quais as principais proposições e quais justificativas e considerações que fundamentam as regulamentações legais nas diferentes diretrizes do curso e que concepções de pedagogo tais regulamentações revelam?

Cumpra deixar claro que este capítulo não objetiva traçar um paralelo crítico acerca das diretrizes tomadas em cada uma das fases, das resistências opostas à sua implantação e as reações científicas provocadas, mas apenas apontar as principais alterações e explicitar as razões dessas reformulações propostas.

2.1 Breve apanhado histórico do início do Curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia apresentou alterações em suas concepções pedagógicas e legais ao longo de sua trajetória. As análises realizadas pelos pesquisadores acerca dessas fases apresentam diferentes percepções, o que revela a dificuldade de construir uma compreensão consensual. No presente caso, optou-se por uma orientação a partir da classificação que apresenta três períodos como sendo os mais importantes: os períodos de 1939 a 1960, seguido do período de 1960 a 1964 e, por último, a partir de então até os dias atuais.

A primeira, de 1939 a 1960, caracteriza-se pela formação prioritária do técnico da educação destinado ao exercício de funções prioritariamente administrativas dos sistemas de ensino e das escolas, e, secundariamente, ao exercício do magistério das disciplinas didático-pedagógicas no Curso Normal (ensino médio), que formava os professores da educação inicial; a segunda fase, de 1960 a 1964, pode-se denominar a da crise de identidade e de sua redefinição na perspectiva tecnicista, como exigência do nacional-desenvolvimentismo e, logo a seguir, pelas orientações provenientes do ideário da ditadura militar, em que o curso assume a tarefa

de servir aos princípios burocráticos do sistema e aos ideais de controle e manipulação ideológica; na terceira fase, o curso passa a ser desafiado a formar não somente especialistas da educação, mas docentes para a educação fundamental, passando a ser a docência a base da formação do pedagogo. Assim, passa-se a analisar as principais características do curso de cada uma dessas orientações.

A criação do curso relaciona-se às iniciativas governamentais logo após o fim do Estado Novo, no sentido de desenvolver o sistema educacional brasileiro. Apesar de já existirem iniciativas destinadas à formação de professores na década de 1930, o curso foi oficialmente criado somente em 1939, destinado à formação de quadros técnico-administrativos de escolas e dos sistemas de ensino, além de professores das disciplinas didáticas para as escolas normais de nível médio, denominados de Curso Normal.

Desde sua criação, o curso de Pedagogia tem sido marcado por diversos confrontos: formação de professores ou de especialistas; ser um curso de bacharelado ou uma licenciatura; titular especialistas e técnicos em educação ou habilitar professores das disciplinas pedagógicas do curso normal. Em busca de alguma conciliação, por diversas vezes foi apresentada a solução 3+1, que propunha a formação inicial do Bacharel, o qual podia completar sua formação como licenciado com a realização do curso de Didática, garantindo-lhe, assim, o direito de atuar como docente no curso Normal do Ensino Médio.

Com a revolução de 1930 e, especialmente, com o surgimento do chamado Estado Novo (1937-1945) criado por Getúlio Vargas, mesmo sendo um regime de viés autoritário, este passou a enfrentar o desafio de apresentar medidas populares, como a consolidação dos direitos sociais e trabalhistas, a ampliação de serviços públicos a uma maior parcela da população. Tal política implicou, dentre outros aspectos, na ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação como um meio necessário para a promoção do desenvolvimento econômico do País. Uma das iniciativas governamentais foi a criação do curso de Pedagogia que tinha como objetivo a formação de técnicos para atender às crescentes demandas do sistema de ensino. A diretriz pedagógica do curso orientava-se, fundamentalmente, pelo modelo de educação tecnicista que pretendia formar técnicos necessários ao sistema de ensino. Ele destinava a atender, basicamente, aos interesses do governo e do sistema produtivo em implantação (GHIRALDELLI JR., 1991).

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização, a política do nacional-desenvolvimentismo mantém-se como orientação dos diversos governos que ocorrem no período que vai de 1945 a 1961. O nacional-desenvolvimentismo começa a sua segunda fase de industrialização, exigindo indivíduos cada vez mais preparados para o emergente mercado

capitalista e o processo de urbanização. Com isso, papel da educação passa a se ampliar progressivamente, ainda que com muitos percalços que precisavam ser superados. Consta-se, neste período, a necessidade de criar uma nova legislação para todos os graus e para todas as áreas de ensino. Surge então o debate sobre o projeto de LDBEN, que ingressou no congresso em 1946, mas que só foi aprovado em 1961. Foi uma lei que levou mais de 14 anos para ser aprovada, mas apresentou alguns avanços significativos na educação brasileira.¹

As preocupações sobre os limites e desafios da educação brasileira não desaparecem com a implantação da ditadura militar de 1964 e que se prolonga até 1984. A identificação dos problemas e as soluções apresentadas assumem, porém, uma roupagem própria dos regimes totalitários. Centralização, intensificação do controle, flexibilização curricular e atendimento das demandas do mercado são as principais orientações das reformas implementadas especialmente em 1968 (Lei 5.540) e 1971 (Lei 5.692). O marco maior, porém, foi a opção pela privatização da educação, especialmente do ensino superior e no ensino médio, com a liberação da oferta de cursos, escolas e faculdades para a iniciativas privadas de duvidosa seriedade. Sob o aspecto didático e pedagógico, vimos o surgimento da organização do ensino superior pelo regime de departamentalização e de matrícula por disciplina, que implicou na fragmentação dos cursos e a perda da unidade teórico-prática dos cursos (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 125-145).

Uma nova fase do curso de Pedagogia inicia-se com o debate promovido a partir da abertura política e a redemocratização do país no final da década de 1970 e no início da década 1980. A luta a favor da redemocratização e a percepção da necessidade de um maior desenvolvimento da educação, especialmente nos anos iniciais da escolarização, motivaram inúmeros debates que levaram ao surgimento de iniciativas que propunham a reformulação do ensino e dos cursos de graduação. Nesse contexto, um movimento basilar foi o debate sobre a nova Constituição brasileira, promulgada em 1988. Nesse período, os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, que estavam suspensos no período anterior, tornam-se tema de debate e de lutas sociais. Dentre as reivindicações está a luta pela garantia do acesso à educação de toda a população brasileira, a defesa da escola pública e a qualificação da formação a ser oferecida. Nesse período, o curso de Pedagogia passa a ser reavaliado e surgem as propostas e as primeiras iniciativas de transformação do curso em uma licenciatura plena, destinada à formação de docentes dos anos iniciais da escolarização, além das tradicionais

¹ Dermeval Saviani fez uma análise detalhada da LDBEN 4024 de 1961, em confronto com as leis LDB 5.540 de 1968 e LDB 5.692 de 1971. Destaca em suas análises os grandes avanços da lei de 1961 e o retrocesso das leis a era do regime militar (SAVIANI, 1997). GhiraldeLLi é outro autor que traz reflexões muito ilustrativas dos avanços e retrocessos no período anterior à ditadura e os limites e retrocessos das leis promulgadas no período do regime militar (GHIRALDELLI, 2003).

funções dos especialistas. Esse período é também marcado, nos anos 1990, pelo surgimento e pelo desenvolvimento das concepções neoliberais, nas quais se pode destacar um conjunto de ideias políticas, econômicas e capitalistas que defenderam a redução da participação do Estado na economia e nas atividades sociais e mais uma vez a educação passa a ser avaliada prioritariamente do ponto de vista do mercado de trabalho. A consequência mais grave desse processo foi a crescente privatização e a precarização dos sistemas públicos da educação e a transformação da educação a mera mercadoria a ser explorada por inúmeros conglomerados econômicos. Embora alguma resistência tenha sido mobilizada por políticas de governos de tendência menos liberais e pela mobilização de entidades sociais, o que se percebe é o avanço da oferta de cursos rápidos e precários, que limitam a qualificação de professores e pedagogos. Para uma melhor compreensão do que se está a dizer, passa-se a analisar as principais diretrizes que orientaram o curso em diferentes momentos de sua história.

2.1.1 A burocracia brasileira, a necessidade técnico-administrativa e o Decreto-Lei n.1.190 de 4 de abril de 1939

A história da universidade brasileira surge da tentativa de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior através da Escola Normal Superior no período pré-republicano. Com a mesma origem da Escola Normal Superior, foram criadas as primeiras Universidades brasileiras: primeiramente, sob a vigência do Decreto n. 8.659/1911 oficializando o ensino, surgiu a Universidade de Manaus. Já, em 1912, nasceu, como experiência de um ensino livre, a Universidade do Paraná. No mesmo ano, instalou-se também uma Universidade particular em São Paulo, onde funcionavam apenas os cursos de Odontologia e Farmácia. Todas essas Universidades consistiram em uma tentativa de organizar os cursos superiores isolados já existentes (BRZEZINSKI, 1996, p. 23-25).

Na década de 30, surge a primeira iniciativa destinada à qualificação da formação de técnicos para o sistema de ensino com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto n. 1.190/1939. A justificativa apresentada dispunha sobre a intenção de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais, preparar candidatos para o magistério do ensino secundário e normal e para a realização de pesquisas culturais (DURLI, 2007).

O curso de Pedagogia foi oficialmente criado em 1939 pelo Decreto n. 1.190/1939 que propunha organizar a Faculdade em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando a esta última a Didática. Para a formação dos intelectuais, estruturaram-se duas

modalidades de curso – bacharelado e licenciatura. Para a formação do bacharel, foram previstos os cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, História, Geografia, Química, Física, Filosofia e Matemática. A estrutura institucional articulou para que os egressos das seções de conteúdo específico buscassem, em mais um ano de estudos nas matérias de cunho pedagógico, o grau de licenciado, titulação obrigatória para exercer a profissão de professor no ensino secundário (BRZEZINSKI, 1996, p. 39).

As finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia anunciavam a intencionalidade de preparar intelectuais para o exercício de atividades culturais ou técnicas e preparar professores para o magistério do ensino secundário e normal (DURLI, 2007, p. 21).

O Decreto Lei n. 1.190/1939 definiu como objetivos do curso a formação de quadros técnicos-administrativos para o sistema e a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação. A formação destinava-se a desenvolver aptidões para que os pedagogos pudessem atuar junto à estrutura burocrática do Ministério da Educação e demais setores dos sistemas de ensino. Uma das principais iniciativas era a formação do Administrador Escolar.

Cabe ressaltar que se, de um lado, a criação do curso de Pedagogia definiu uma formação mais técnica, ou seja, profissionalizante, de outro lado, ela não deixa de atender a necessidade de produção de um novo estrato de intelectuais requeridos pelo desenvolvimento do capitalismo, necessários aos interesses do Estado.

A proposta curricular do curso era formar bacharéis em três anos. Além disso, oferecia a possibilidade de o bacharel obter a licenciatura. Para tanto, instituiu-se da seguinte maneira: 1ª série – Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2ª série – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; 3ª série – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação e Didática – Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SILVA, 1999, p. 34).

O curso de Didática era, assim, destinado a egressos dos bacharelados que se formavam para o exercício da docência nos ensinos secundário e normal, sendo este último o principal campo de atuação dos pedagogos (DURLI, 2007). O curso compreendia, dessa forma, nessa sua estruturação inicial, três anos de bacharelado e um ano complementar do curso de Didática, destinado especificamente à formação do pedagogo como professor para o ensino secundário. A separação do bacharelado e da licenciatura caracterizou uma organização curricular seriada no formato “3 + 1”, constituindo ao bacharel um pré-requisito à obtenção do diploma de

licenciado, de mais um ano de curso, justificando, assim, dois cursos distintos com diplomação específica.

A contribuição do pedagogo relativamente à formação de professores para as séries iniciais da escolarização dava-se, portanto, por sua atuação como docente no curso Normal de Ensino Médio.

Os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas instituições do País precisaram adaptar-se a tal documento. Pode-se afirmar que o Decreto-Lei² de 1939 foi de fundamental importância para a formação de professores em nível médio, oferecendo a eles uma qualificação, que seria o princípio de um curso superior de formação de pedagogos para atuarem em Escolas Normais. Em verdade, “criou-se um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse profissional” (SILVA, 1999, p. 34).

Além dos problemas de ordem da formação, havia os problemas relacionados ao campo de trabalho, pois “o Decreto-Lei n. 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (SILVA, 1999, p. 35), tendo o bacharel como “um técnico em educação”. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários. Esse documento trouxe um problema no sentido da definição do papel do licenciado e do bacharel, visto que, para lecionar no seu campo de trabalho, era suficiente o diploma de ensino superior. Caso fosse licenciado em Pedagogia, o profissional tinha o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática.

A despeito das incertezas, caracterizado por uma pseudoidentidade, o licenciado em Pedagogia torna-se responsável por lecionar em Escolas Normais. Já, o Bacharel em Pedagogia, por não possuir a formação complementar do curso de Didática, era identificado como um Técnico em Educação que não tinha suas funções claramente definidas.

Também se localizam nesse documento as disciplinas do bacharelado e do curso de Didática, já revelando uma separação entre ambos os graus e entre conteúdo e método (BRITO, 2006). Aos concluintes do bacharelado, seria conferido o grau de bacharel em Pedagogia e, na sequência, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o grau de licenciado. A composição curricular proposta para o curso pode auxiliar a entender a separação entre a formação técnica e a formação pedagógica ou didática, conforme identifica a análise de Silva

² O Decreto-Lei n. 1.190/39 refere-se especialmente ao bacharel em Pedagogia, determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1943, se firmasse a exigência da diplomação para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação (art. 51, alínea c). Esse decreto representou, conseqüentemente, uma divisão entre bacharelado e licenciatura, no que tange aos elementos do processo pedagógico em questão: conteúdo e método.

(1999). Para o bacharelado, ficou estabelecido o currículo mínimo de sete matérias, dentre as quais, cinco eram obrigatórias e duas opcionais. Já, na licenciatura, foram incluídas Didática e Prática de Ensino.

Como se pode perceber, ao licenciado, bastava cursar apenas as duas primeiras disciplinas do currículo de bacharel, revelando, assim, problemas que se reproduziram ao longo do tempo. Pode-se intuir, diante de tal estrutura de curso, que a formação do pedagogo apresenta falhas embrionárias em toda sua formação, uma vez que estabelece uma separação entre a formação do bacharel e a formação do licenciado (SILVA, 1999). Isso revela que a formação profissional proposta nesta regulamentação continua apresentando o problema da falta de funções claramente definidas. Outra limitação ou incongruência do projeto é a separação entre o conteúdo e o método de formação propostos. Com isso, fica evidente, desde a sua gênese, a divisão entre a formação do pedagogo como técnico e a sua formação pedagógica.

Além dos problemas de ordem da formação, existiam os problemas relacionados ao campo de trabalho, pois o Decreto-Lei n. 8.530/1946 dispunha que, para lecionar no curso, era aceitável apenas a certificação de ensino superior. O bacharel, assim, era tido como “um técnico em educação” (SILVA, 1999, p. 36), mas seu papel no mercado de trabalho não estava claramente definido, ou seja, qual seria exatamente seu *locus* de atuação, se em sala de aula ou em atividades complementares ao magistério. Ainda, havia uma agravante: houve a eliminação da disciplina de Didática na formação do bacharel.

Do mesmo modo, a formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais, denominada à época de ensino primário, incidia no Curso Normal, previsto no Decreto n. 8.530/1946, chamada de Lei Orgânica do Ensino Normal. Todavia, a formação para atuar no ensino primário não era atribuída ao curso de Pedagogia, restringindo, nessa ocasião, a oportunidade de o pedagogo atuar nessa modalidade de ensino, disseminando um paradoxo, pois o Decreto n. 1.190/1939 determinava que o pedagogo licenciado atuasse como docente do Curso Normal, mas o pedagogo não poderia lecionar como docente no ensino primário.

Ao se formar como bacharel, as disciplinas de Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação já faziam parte do currículo e, para contemplar a licenciatura ao acadêmico-profissional, restava cursar a Didática Geral e a Didática Especial.

Por outro lado, a eliminação da Didática na formação do bacharel revela o isolamento entre o conteúdo e o método de ensinar. Talvez, por isso, nasça a distinção da Pedagogia e da Didática, já que não se mostra um aprofundamento teórico do saber pedagógico, sendo feitos

apenas estudos de generalidades sobre as ciências auxiliares da Pedagogia, afastando-se da pesquisa e da produção de conhecimento.

Cabe ressaltar que, embora existam orientações e contextos muito diferenciados da primeira regulamentação que determinou a criação do curso na Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, a segunda regulamentação, que surgiu em 1962, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/1961, a ambiguidade entre a formação do bacharel e do licenciado continua presente e a indefinição sobre a identidade do pedagogo se mantém inalterada.

2.1.2 As inovações na fase da redemocratização: o Parecer CFE n. 251/62

O primeiro ponto nevrálgico da discussão do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/1962 gira em torno da natureza do curso: a Pedagogia deveria ser uma Licenciatura que habilitasse para exercer a função docente em Escolas Normais ou caberia continuar a formar bacharéis ou especialistas em educação para o exercício da gestão, da supervisão e de outras funções democráticas?

Durante a década de 1960, os debates entre a extinção ou a remodelação do curso foram intensas, estabelecendo-se uma nova modelação ao curso: o pedagogo como especialista em educação, nível de licenciatura, devendo atuar em funções técnicas não docentes – atividades de orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar –, e para séries iniciais do Ensino de primeiro Grau. Apesar disso, é importante lembrar que a formação de orientadores, administradores, supervisores, inspetores e demais especialistas de educação ocorreria em curso superior de graduação ou pós-graduação.

Até o início dos anos 1960, a proposta para justificar a manutenção do curso de Pedagogia baseava-se em conceber um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia como técnico em educação e o licenciado, ao cursar Didática Geral e Especial, como professor. Em contrapartida, o Parecer n. 251/1962 tece subsídios para a extinção do curso de Pedagogia no que tange à formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação.

Assim, no ano de 1962, ocorreu a regulamentação de um currículo mínimo de duração para o curso de Pedagogia e havia uma divisão no Conselho Federal de Educação: uma ala pregava a sua extinção e outra a defendia.³

Em seguida, houve a Lei da Reforma Universitária que facultava à Graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional. Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Federal n. 4.024/1961, a reforma universitária transformou a seção de Pedagogia em um departamento dentro da Faculdade de Filosofia. Nesse período, ocorreu um intenso debate em torno do curso e houve, inclusive, a proposição de sua extinção por falta de identidade, impedida por um forte movimento em sua defesa.

Em 1962, ocorreu a promulgação de uma nova regulamentação: o parecer do CFE n. 251/1962, elaborado pelo legislador Valmir Chagas, o qual fixava o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, sob vigência LDBEN. O Parecer entra em vigor a partir de 1963. Em sua estruturação, o curso foi definido em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. “Na licenciatura, eram obrigatórias a Didática e a Prática de Ensino, destinadas a formação do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal; já o bacharel, ‘técnico em Educação’, estava dispensado de cursar essas matérias” (BRASIL, n. 1, p. 109). O Parecer CFE n. 251/1962 reafirma a estrutura dos cursos de licenciatura no formato “3+1” proposta ao curso de Pedagogia desde sua regulamentação inicial por meio do Decreto-Lei n. 1.190/1939, mas não estabelece o fim da tensão entre o bacharelado e a licenciatura. Ele aponta, apenas, um indicativo de elevação da formação do professor para o nível superior em curso de graduação do tipo licenciatura.

O Parecer n. 251/1962 não faz menção ao campo de trabalho do profissional. Verifica-se a continuidade da tensão relativa à dicotomia entre bacharel e licenciado. Nessa análise, estabelece-se como requisito ao bacharel, para tornar-se professor licenciado, as disciplinas Didática e a Prática de Ensino na fase final do curso de Pedagogia. Estabeleceu-se que as duas disciplinas discutem o modo de ensinar e, sendo cursadas unicamente no final do curso de bacharelado, direcionou mais uma vez ao modo simplista e dividindo da formação do professor

³ O curso passou a ter uma parte comum e outra diversificada e o currículo mínimo era composto das seguintes disciplinas: “Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional” (SILVA, 1999, p. 37).

(LIBÂNEO, 2011). Permanece claro que os legisladores, mais uma vez, não condicionam qual o perfil do profissional que se forma, nem qual era seu campo de trabalho propriamente dito.

Assim, com essa regulamentação, foi-se intensificando, no Brasil, a interferência governamental na área do ensino, nomeadamente no que diz respeito a currículo e docência. A tensão econômica e social habitada pelo país na década de 1960 manifestou-se nos problemas educacionais. É necessário destacar que essa influência econômica era advinda do sistema capitalista e que, com “estas ideias, foi sendo constituído o imperialismo no país latino-americano no campo político, econômico, social e educacional (conforme acordo MEC/Usaid)” (SILVA, 1999, p. 40).

Em tese, em 1962, foram atribuídas ao curso algumas alterações a partir do referido Parecer CFE n. 251, na medida em que a formação do professor primário necessitaria de nível superior e a de técnicos em Educação o da graduação.⁴

O Parecer n. 251/1962 foi gerado a partir da promulgação da LDBEN, com base no pensamento pedagógico produzido nas décadas de 40 e 50 e também no contexto social e político. Assim, nessa perspectiva, os documentos legais que regulamentam a matéria a partir de então são os seguintes: o Parecer CFE 251/1962, que determinou as disciplinas do currículo mínimo do Curso de Pedagogia, bem como a duração de quatro anos; o Parecer CFE n. 292/1962, que implantou as matérias pedagógicas para a licenciatura, formando o professor para o magistério no ensino secundário normal e o bacharelado como técnico em educação; e, por fim, mais adiante, o Parecer CFE n. 12/1967, que deliberou sobre a formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

Para Silva (1999), fica claro que o Parecer não identifica exatamente o profissional a que se menciona, mas aborda de modo geral, já que institui que o curso de Pedagogia destina-se à formação do “técnico de Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura. O parecer CFE n. 251/1962 não menciona o campo profissional e muito pouco se reporta ao “técnico de Educação” ou “especialista de

⁴ “Fica outorgado ao profissional da Pedagogia, considerando a formação específica do educador – licenciado em Pedagogia – em termos de teoria e técnicas educacionais, recomendavam que os cargos e funções existentes e regulamentados no setor educacional – orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação – fossem providos exclusivamente pelo mesmo, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas. Recomendavam também a regulamentação de determinados cargos e funções, existentes não apenas no setor educacional e escolar, mas também em diversas repartições ou departamentos de outras Secretarias que não a de Educação – orientador pedagógico de ensino médio e primário, inspetor regional de ensino médio, delegado de ensino elementar, professor de recursos audiovisuais de educação, técnico de recursos audiovisuais de educação, pesquisador educacional, assistente técnico-pedagógico – e que, por exigirem conhecimentos e prática pedagógica fossem providos exclusivamente pelo educador – licenciado em Pedagogia” (SILVA, 1999, p. 40-41).

Educação”. Desse modo, era comum profissionais não formados pelo curso de Pedagogia ministrarem aulas referentes a ela.

Toda essa situação fez com que os estudantes pedissem a “reformulação” do curso de Pedagogia, considerando a formação específica do professor – licenciado em Pedagogia – e recomendavam que os cargos e as funções existentes e regulamentadas no setor educacional fossem estabelecidos:

Os estudantes ainda acrescentaram nesta reformulação, a tarefa de formar professores de educação destinados a preparar docentes de nível médio e exclusividade as disciplinas pedagógicas contidas no currículo do Curso de Formação de Professores Primários. Estes estudantes advertiam também que o licenciado em Pedagogia exercesse a função de técnico de Administração, considerando sua formação em ciências e técnicas administrativas e pedagógicas (SILVA, 1999, p. 41-42).

Esses estudantes reclamavam, em 1967, da invasão do mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia por “médicos, dentistas, engenheiros, advogados, psicólogos, cientistas sociais e também por professores primários” (SILVA, 1999, p. 39-40).

Nessa circunstância, ficou proposto que, aos licenciados até 1965, segundo Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n. 478/1954, seria assegurado o direito às disciplinas de Educação, Filosofia, História Geral e do Brasil nos dois ciclos, e a da disciplina de Matemática no primeiro ciclo. Aos licenciados de 1966 a 1968, nos termos da Portaria MEC n. 341/1965, esse direito se ampliou à Psicologia, à Sociologia no segundo ciclo e aos Estudos Sociais no primeiro e segundo ciclos, com no mínimo 160 horas/aula. No ano de 1969, aos licenciados não foi mais dado o direito de atuar em Filosofia, História e Matemática. Esse cenário mostra a indefinição do curso de Pedagogia e a insatisfação do pedagogo perante o seu verdadeiro papel na docência (SILVA, 1999, p. 42).

A Lei da Reforma Universitária n. 5.540/1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim com outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRITO, 2006). Assim, no que concerne ao aspecto legal, o Curso de Pedagogia esteve voltado para dois fins primordiais: formar o docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus.

No final da década de 60, a intenção do curso era preparar profissionais da educação e garantir a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação dos estudos. Prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos, permitindo o exercício do magistério nos cursos normais e para lecionar

Matemática, História, Geografia, Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário e permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Aos licenciados, no ano de 1969, foi revogado o direito de ministrar em Filosofia, História e Matemática.

2.1.3 O curso no período da ditadura: o tecnicismo e o Parecer CFE n. 252/1969

O período da década de 1960 caracterizava-se pela vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, pelo favorecimento da privatização do ensino e pela implantação de uma estrutura organizacional tecnoburocrática. Um grande avanço foi a formação proposta por meio da institucionalização da pós-graduação.

Com o golpe militar de 1964, novas modificações começam a ser propostas ao curso, por meio do Parecer CFE n. 252/1969, originário da já referida Lei n. 5.540/1968, que tratou da reforma universitária, deixando de existir o bacharelado. O curso tornou-se somente licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitantemente à habilitação para a docência nos cursos de magistério. Nesses termos, para alcançar uma habilitação, o profissional deveria ter experiência de magistério. O estágio supervisionado apropriado às habilitações é um requisito previsto no Parecer. Essa prática é obrigatória pela Resolução n. 2/1969. A experiência do magistério é obrigatória também para a habilitação em Orientação Educacional, Administração Escolar e a Supervisão Escolar (BRASIL, n. 100, p. 111). Ainda fica decretado que os licenciados tinham o direito às habilitações pedagógicas, mediante complementação de estudo que alcancem o mínimo de 1.100 horas. E, no Parecer (BRASIL, n. 100, p. 112), as habilitações pedagógicas para o mestrado, cujos estudos de graduação tenham alcançado o mínimo de 2.200 horas.

A ditadura militar orientou todas as suas reformas pelos critérios da centralização, da privatização e da departamentalização. Mediante essa submissão, as universidades passaram a ser instituições tecnocráticas. A formação destinava-se à concretização da finalidade de tornar a educação um componente de desenvolvimento e fortalecimento do próprio regime.

Assim, em 1969, da promulgação, originaram-se o Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969, ambos respondendo pela reestruturação do curso de Pedagogia. Ademais, o currículo mínimo do curso de Pedagogia estabelece uma parte comum e outra diversificada, justificando, através do CFE, o título único de licenciado para efeito de ensino. Apontava-se a perspectiva da docência como base da formação, mas essa base não se consolidou pela legislação de 1969 (DURLI, 2007).

As matérias da parte comum eram Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. As diversificadas, para a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades dos Cursos Normais, são Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau. Para a habilitação em Orientação Educacional, são Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais.

Na habilitação plena em Administração Escolar, as disciplinas são Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação. A parte diversificada para a habilitação plena em Supervisão Escolar compreende as seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas. Para a habilitação plena em Inspeção Escolar, são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino. Nas habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, foi excluída a matéria Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e os Princípios e Métodos foram substituídos por Administração da Escola de 1º Grau, Supervisão da Escola de 1º Grau e Inspeção da Escola de 1º Grau.

As determinações legais do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969 vigoraram por três décadas, até a aprovação da LDB n. 9.394/1996. Através desse parecer, foi assegurado aos profissionais pedagogos o direito de atuação nos cursos de formação de professores de ensino normal e de especialistas para as atividades gestoras no âmbito de escolas e dos sistemas escolares. Além disso, segundo Silva, “o curso de Pedagogia passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas” (1999, p. 46).

Não obstante, o parecer esclarece que a escola primária fica a cargo do magistério⁵ para os cursos normais, e para o ensino fundamental fica estabelecida a necessidade de um profissional especialista – o pedagogo.

Nesse âmbito, é fato que, apesar das habilitações serem amplas, o curso de Pedagogia apresenta um diploma único ao licenciado. Porém os profissionais diplomados em Pedagogia não receberiam a formação adequada ao exercício do magistério primário. Isso provocou um debate muito problemático de parte dos professores da educação primária, pois a contribuição do pedagogo nos cursos de formação para o magistério dava-se sem conhecimento da realidade concreta da escola e da sala de aula. Esse, mais tarde, veio a ser um dos temas que provocou a mudança futura da licenciatura da Pedagogia.

Sob a análise desse contexto legal, é prudente refletir sobre o papel do pedagogo, como educador, baseado pelo Parecer CFE n. 252/1969. E, ainda, no fato de que a formação em nível superior dos professores, e não dos pedagogos, fica a cargo dos cursos de licenciatura, respectivamente as escolas de 1º e 2º graus, correspondentes ao setor de educação. Em se tratando de administração, supervisão, orientação educacional e inspeção do contexto escolar, nota-se que a formação de profissionais nessas habilitações é de especialistas em educação, originários da pós-graduação.

Entende-se que as relações das estruturas definidas para o curso de Pedagogia são decorrentes de uma solicitação do mercado de trabalho, ou, ainda, decorrentes de políticas públicas mercantis, visando à formação de diferentes profissionais, pelo curso de Pedagogia. Talvez isso seja algo subjacente, pois se instaura, de um lado, uma dicotomia entre formação pedagógica, e, de outro, as habilitações. Essa distinção estaria desconectada pelo fato de a

⁵ O estágio supervisionado apropriado às habilitações “é uma requisição do Parecer sendo obrigatória pela Resolução nº 2/69. A experiência do magistério é obrigatória também para a habilitação em Orientação Educacional, Administração Escolar e à Supervisão Escolar” (BRASIL, n. 100, p. 111). A formação em nível superior dos professores, e não dos pedagogos, fica ao gozo dos cursos de Licenciatura respectivamente as escolas de 1º e 2º graus correspondente ao setor de educação. Em se tratando da administração, supervisão, orientação educacional e inspeção do contexto escolar, nota-se que, a formação de profissionais nessas habilitações, formam os especialistas em educação, originárias da pós-graduação. As seguintes habilitações: “Habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino do 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio). Habilitação em Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais. Habilitação Plena em Administração Escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação. Habilitação plena em Supervisão Escolar, costura as seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas. Habilitação plena em Inspeção Escolar, são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino” (SILVA, 1999, p. 48-49).

formação pedagógica centrar-se nos fundamentos da Psicologia, da Filosofia e não na Educação? E as habilitações centrariam nas especialidades?

Em termos estruturantes, nesse período, a organização da escola referia-se aos princípios de administração empresarial. A promulgação do Parecer n. 252/1969 foi impulsionada pelos princípios da educação tecnicista proposta por Skinner que, no fim da década de 1950, começa a disseminar-se no campo educacional por meio de mecanismos de divulgação, de livros técnicos e didáticos, atingindo a prática docente. Nessa época, extraía-se do professor a autonomia para desenvolver os conteúdos e as metodologias de ensino substituídas pelos livros e por programas pré-determinados, caracterizados por um modelo tecnicista, em que professor e aluno exerciam papel secundário no processo pedagógico.

Essa Pedagogia tecnicista compreende um processo educativo mais objetivo e operacional, parecido ao modelo fabril. Por conseguinte, cresceram as críticas ao sistema de ensino passado, oportunizando-se as teses skinnerianas como alternativa para o confronto à ineficácia do ensino. A tecnologia educacional, por meio da teoria da aprendizagem por condicionamento, apresenta-se como uma alternativa para enfrentar a educação tradicional. O professor é considerado um componente suplementar dos aparelhos de reprodução ideológica, um mero técnico do sistema educacional. Nesse contexto, o papel do pedagogo como educador perde sua natureza própria e a educação perde sua função de formação humana, ética e cultural.

O psicólogo americano Skinner estudou cientificamente o comportamento humano e defendia que só aquilo que é observável poderia ser analisado. “Ele usaria a técnica estímulo-resposta para explicar o mecanismo que ocorre no comportamento das pessoas, de maneira especial, na ação ensino-aprendizagem” (MARCO, 2003, p. 48). Na medida em que existe repetição do exercício em sala de aula, ocorre uma fixação mecânica de aprendizagem por condicionamento. Nesse propósito, a legislação da educação brasileira está fundamentada na teoria de Skinner, na qual o professor é considerado um dos aparelhos de reprodução ideológica, significando formar técnicos para o sistema educacional, desconsiderando sua natureza própria, a fim de conceber uma educação voltada ao modo de produção de mercadorias, em que o produto afasta-se do produtor, mascarando as relações sociais. Entretanto, verifica-se a necessidade de a educação interagir, num processo em que o produto não se separa do ato de produção, característica da educação, como meio de desenvolvimento cultural e humano.

Outro fator responsável pelo contexto em que foi gestado o parecer n. 252/1969 encontra-se na Reforma Universitária de 1968, promovida pela Lei Federal n. 5.540, com o propósito de implantar um sistema administrativo do tipo empresa privada e não de serviço público, direcionando, assim, a implantação de um sistema empresarial na universidade, em

que os profissionais contratados deveriam ser técnicos, pesquisadores ou administradores. “Com a aprovação dessa Lei Federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária –, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior” (SILVA, 1999, p. 44).

Essa maneira de universidade fragmentou o trabalho educativo, burocratizando as universidades, promovendo um distanciamento ainda maior entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, dava ênfase ao trabalho dos especialistas e desconsiderava a função do professor de disciplinas, ficando explícita “a divisão social do trabalho em educação, já que, alguns administravam, supervisionavam, inspecionavam e orientavam o trabalho e; outros lecionavam as disciplinas; ficando instaurado a divisão na formação do educador baseando-se no modelo taylorista-fordista” (MARCO, 2003, p. 53).

Em 1969, ao recuperar a figura de Especialista em Educação, sua formação fica fragmentada em função da organização curricular, e que direções seguir? O Parecer CFE n. 252/1969 teve uma enorme influência na definição do mercado de trabalho do pedagogo. Mas, e quanto às condições do profissional a ocupá-lo? E quanto à formação do pedagogo? A questão da identidade do pedagogo também não fica resolvida pelo parecer de 1969. Afinal, qual o preparo do professor das séries iniciais de escolarização para os especialistas? E os demais professores, se encaixariam em qual identificação?

Analisando-se a regulamentação do curso de Pedagogia, por meio dos instrumentos legais que datam de 1939, 1962 e 1969, pode-se assegurar que todos representam um esforço no sentido de criar e de fortalecer a identidade do curso e do próprio pedagogo, as quais se encontram, contraditoriamente, promovendo um questionamento contínuo. Porém, o espírito das reformulações tem sentido diversificado em razão dos interesses dos sistemas governamentais – a visão mais democrática das reformas de 39 e 62 e o caráter autoritário da normatização de 69. No que tange aos educadores, como prioridade nas reformulações do curso de Pedagogia tem-se a formação do professor à docência como base da identidade da formação do pedagogo.

A análise desse período de que datam as regulamentações de 1939 a 1969, permite dizer que ambas buscaram qualificar ainda mais a identidade do curso, assim como do pedagogo, embora provoquem um contínuo questionamento na tentativa de esclarecer melhor a gênese da trajetória histórica do educador.

No bojo das discussões acerca da formação do professor, a Resolução CFE n. 70/1976, em seu artigo 2º, §5º, define o pedagogo como um dos especialistas em Educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da Educação”. Esses estudos poderiam

ser realizados por professores com, no mínimo, dois anos de prévia experiência profissional de magistério e estariam abertos a candidatos de variadas procedências: aos licenciados para os diferentes setores de conteúdo; e quando formados em grau superior, aos professores dos anos iniciais da escolarização e aos de educação especial (SILVA, 1999, p. 72).

As diretrizes dessa resolução expediam a formação do “especialista em Pedagogia – professor da habilitação, técnico de magistério, pedagogo em geral, administrador em geral, administrador escolar, orientador educacional e supervisor educacional – aos institutos básicos, isto é, aos ‘institutos de conteúdo específico’” (BRZEZINSKI, 1996, p. 86). A proposta era que, à medida que fossem reforçadas as licenciaturas, extinguiria-se, de imediato, o curso de Pedagogia e, a médio e longo prazos, a antiga Escola Normal.

O final dos anos 1970 marca a abertura da expedição pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. No entanto, o destino do curso começa a se modificar a partir de diversas iniciativas nos anos 1980 e 1990.

2.2 Décadas de 80 e 90: período de mobilizações, de avanços democráticos e da construção de novas diretrizes

O processo de redemocratização foi resultado de uma ação política ocorrida no País entre meados dos anos 1970 e 1984, mediante concessões do regime militar que davam mais direitos à sociedade civil em busca de democracia, contando com o apoio da classe trabalhadora, médica e de intelectuais, bem como da “burguesia”.

Na década de 1970, com a Lei n. 5.692/1971, foram alteradas a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, impondo-se a reformulação dos cursos de formação de professores e de especialistas. Nesse quadro, o CFE preparou a extinção do curso de Pedagogia no formato até então existente, substituindo-o, assim, por diversos novos cursos e habilitações de cursos, consolidando uma inversão característica desde a sua gênese, em que a base de formação não seria mais o bacharelado, mas a licenciatura.

Na década de 1980, havia uma ordem tecnicista e fragmentada de formação, cujo objetivo era adequar a educação às exigências da sociedade industrial, em que o ensino era voltado diretamente a produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho e, sobretudo, para satisfazer aos interesses da elite dominante, que não queria uma educação para todos.

Dentre as ideias então produzidas no curso de Pedagogia, ressalta-se a docência como sendo a base da identidade profissional de todo educador pela Lei n. 5.540/1968 e a necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de educadores,

distanciando-se da perspectiva tecnicista adotada pela política de formação de professores e defendida pelo MEC (DURLI, 2007). Cabe lembrar que, nessa década, foram criados os primeiros cursos de Pedagogia destinados à formação de professores para a educação básica, no intuito de qualificar o ensino.

Sob os auspícios dessas modificações, o curso de Pedagogia assumiu a formação para as séries iniciais do ensino de primeiro grau e, depois, a educação infantil como uma de suas mais importantes atribuições, secundarizando-se a formação de especialistas. Nesse âmbito, o curso de graduação em Pedagogia passou a formar profissionais habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério e os profissionais licenciados como especialistas em educação para atuarem junto às escolas e aos sistemas de ensino – administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais e inspetores de ensino. Ademais, passou-se a viver um período de autonomia das universidades e de ideias produzidas no bojo do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, formando licenciados habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização e no Curso Normal (DURLI, 2007).

A formação docente era, inicialmente, tratada como uma formação complementar para atuação exclusiva nos cursos normais de ensino médio. A finalidade de formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais só se torna uma prioridade a partir dos anos 80, graças ao projeto gestado no Rio Grande do Sul pelas Universidades de Passo Fundo, Católica de Pelotas, de Ijuí e de Caxias do Sul. Por isso, todas as versões das reformulações anteriores aos anos 1980 mantiveram como finalidade central do curso a formação do técnico ou do especialista da educação, não do docente.

Sobre esse aspecto, serão apresentadas as regulamentações previstas por tal documento legal, as quais estabelecem a trajetória do curso de Pedagogia, a partir de sua gênese, de domínio nacional, desenvolvida a partir de três regulamentações: a primeira em 1939, a segunda em 1962 e a terceira em 1969. Todas contaram com o amparo do Conselho Nacional de Educação e, contudo, sob os auspícios das décadas de 1980 e 1990 em prol da reformulação e da qualificação do curso de Pedagogia, para a transformação do Curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) até suas diretrizes atuais de 2015.

Na década de 1980 as universidades efetuaram reformas curriculares no curso de Pedagogia, permitindo aos professores atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental e para as funções de especialistas. Em decorrência disso, o modelo tecnicista foi implantado na educação, pois se entendia que a prática teria menor valor. O movimento de educadores levantou a necessidade de um estatuto epistemológico em que a

docência, nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, passasse a ser a área de atuação do acadêmico do curso de Pedagogia por excelência.

As décadas de 1980 e 1990 caracterizam-se por um intenso movimento em prol da reformulação e da qualificação do curso de Pedagogia. Conforme destaca Libâneo, “os movimentos e organizações de educadores que vêm sustentando o debate sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, desde o início da década de 1980, exerceram papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação” (2011, p. 127).

Em face do Movimento Nacional, em 1983, realizaram-se várias reflexões sobre a formação do educador, pois se reconhecia a especificidade do campo pedagógico como argumento para a manutenção do curso de Pedagogia. Junto ao Ministério da Educação e Cultura e ao Conselho Nacional de Educação, cria-se a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, encaminhada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁶, cujo movimento propunha ratificar a manutenção do curso de Pedagogia, a fim de demarcar a identidade do profissional da Pedagogia como base docente.

Nos anos 1990, o curso de graduação de Pedagogia foi-se constituindo como o principal *locus* da formação docente para atuar na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Considerando esse panorama, iniciava-se o processo de defesa da docência como identidade dos educadores, originando o sentido de formação do pedagogo e não do especialista em educação. A defesa em prol da formação do professor no curso de Pedagogia persistiu e, a partir da década de 1990, o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia em razão da compreensão de que a docência constituía a base da identidade do profissional de Pedagogia.

Como reação, os primeiros ensaios de mobilização de professores e estudantes foram-se sucedendo, através de grupos independentes uns dos outros, com preocupações em torno do Curso de Pedagogia ou das demais Licenciaturas. Depois de três décadas, em decorrência das discussões, revela-se o problema em se lidar com o processo de reformulação do curso e a complexidade de se discutir a questão pedagógica.

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe

⁶ Antiga Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores (CONARCFE), com relação às áreas de atuação, a Anfope especifica as seguintes: “educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal, educação profissional, educação não formal, educação indígena, educação a distância. Quanto à Base Comum Nacional, a Anfope define os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada” (SILVA, 1999, p. 88).

o curso de Pedagogia à pauta das discussões, permeando a questão da identidade e visando à reformulação na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização, no sentido de tratar, simultaneamente, de vários aspectos: formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. O documento apresenta suas orientações a respeito dos seguintes itens: perfil do profissional da educação, competência e áreas de atuação, eixos norteadores da base comum nacional, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração do curso. O curso assume uma grande importância à medida que a nova legislação estabelece como exigência para a atuação na educação básica a formação em licenciatura, graduação plena, embora ainda admita como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Curso Normal de ensino médio.

Disso resulta o fato de a Anfope reafirmar a manutenção do curso de Pedagogia no conjunto dos cursos de formação de educadores, bem como sua estruturação e, ao mesmo tempo, as funções a serem preenchidas pelo curso de Pedagogia e demais licenciaturas, aos quais também se aplica a necessidade de revisão. Resta intensificar as investigações a respeito desse estudo, não sendo algo novo, mas é algo que se encontra fortemente vigente, carecendo descobrir mais hipóteses à questão da formação da identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

Em presença das perplexidades da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é necessário ter a ousadia de levar em frente as possibilidades que a lei revela à realidade, para oferecer maior sentido à formação docente e conferir a necessária valorização profissional do educador. Nessa proposição, classifica-se a formação docente determinada pela LDB/96 em modalidades influenciadas pelas políticas do Banco Mundial em educação como um investimento sobre a teoria do capital humano. Assim, disciplina a Lei n. 9.394/96 que a formação do profissional da educação dá-se em seis campos, demarcados pelos artigos 62 e 64, transcritos a seguir:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Da análise das referidas disposições, fica evidente uma grande distância entre a lei elaborada e a realidade nacional brasileira, evidenciando uma lacuna entre a teoria e a prática.

Conforme Silva (2015), desde 1980 alguns princípios permanecem, dentre os quais se

destacam que o professor deve ser um educador e que a docência deve ser a base da formação do educador. Dentre os principais resultados da discussão dos anos 1980 até 2010 entre a Anfope, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca-se a questão da identidade do curso e o campo de conhecimento e investigação do curso de Pedagogia no Brasil, além da necessidade de ter uma proposta curricular básica que atenda a um projeto global de formação de profissionais para a educação básica.

Nessas diretrizes, a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental incide no curso de Pedagogia quando aponta, em seu artigo 2º, a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e nas demais áreas.

Em 2005, inicia-se um novo modelo de formação. O CNE analisa a realidade educacional brasileira e atende à proposta feita pela nova LDB, aprovando a Resolução n. 05/2005.⁷ O documento destaca que é fundamental para a formação do licenciado em Pedagogia o conhecimento da escola primária “como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania” (RES n° 05 CNE/CP, 2005). Diante da LDB de 2005, é importante verificar as reflexões sobre o novo modelo de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia remetem às proposições formalizadas nos últimos vinte e cinco anos a respeito das reflexões da realidade educacional brasileira e, do mesmo modo, sobre a formação e a atuação dos professores, “em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais” (Res. n°. 05 CNE/CP, 2005, p. 4).

Subentende-se que as especializações em orientação, administração, supervisão ou inspeção em nível de formação inicial ficaram extintas, transferindo-as para formação

⁷ Com base na Resolução 05 CNE/CP de 2005, o curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo a docência como base na formação do pedagogo, “destina-se à formação de professores para exercer funções no magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas do nível médio, na modalidade normal e de Educação Profissional, áreas de serviços e apoio escolar, organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, ambientes não-escolares, planejamento, coordenação do setor da Educação. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de Modalidade Normal e em Cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (RES. N°. 05 CNE/CP, 2005, p. 6).

continuada, definindo um novo perfil do licenciado em Pedagogia, voltado para as seguintes áreas:

Docência na Educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, nas áreas de apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; (RES. N.º. 05 CNE/CP, 2005, p. 8).

Isso confere ao graduado em Pedagogia informações e habilidades, conhecimentos teóricos e práticos, ética, relevância social, sensibilidade afetiva e estética, equidade, educação para e na cidadania, perspectiva de organização democrática. Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e de saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

A organização curricular oferece um núcleo de estudos básicos e outro de aprofundamento e diversificação. A carga horária mínima totaliza 3.200 horas em atividades formativas, estágio supervisionado, atividades teórico-práticas, práticas de docência e gestão educacional e, por fim, atividades complementares.

Delinearam-se, assim, na trajetória pedagógica da Universidade de Passo Fundo, elementos que revelavam uma nova maneira de pensar a educação e, essa maneira trilhava uma prática pedagógica crítica e emancipatória, atendendo à necessidade de qualificar o professor para o ensino fundamental em nível de ensino superior.

2.3 Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: a luta pela criação de uma licenciatura destinada à formação do professor das séries iniciais da educação básica

Inicialmente, faz-se necessário justificar a inserção desta análise acerca do Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo como campo específico neste item da pesquisa. O que se pretende não é abordar especificamente o Curso, mas como, no momento histórico mencionado, ele foi importante e pioneiro com relação às ideias existentes em períodos anteriores acerca da formação do pedagogo.

A ameaça do fechamento do curso de Pedagogia em 1976 e a constatação da necessidade

de uma habilitação específica para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental provocaram o surgimento de um grupo de professores da Faculdade de Educação da UPF que iniciou o debate sobre a redefinição do curso e a sua destinação à formação de professores das séries iniciais. As iniciativas tomadas pelo grupo, com apoio da direção da Faculdade de Educação e da administração da UPF, levaram à realização de diversas atividades e à conjugação de esforços de instituições do Rio Grande do Sul que resultaram, em 1980, na criação do curso de Pedagogia, destinado à formação de professores das séries iniciais do ensino de primeiro grau (MARCO, 2003, p. 92-93). A transformação do curso de Pedagogia não foi só um marco na história da UPF, como uma importante conquista de diversas instituições do Rio Grande do Sul.

Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia foi criado pelo Consórcio Universitário Católico em 1957 e, com a criação da Universidade de Passo Fundo, em 1968, o referido curso passou a pertencer à Faculdade de Educação da Universidade. Em virtude da Reforma Universitária, a Faculdade de Filosofia dividiu-se entre Institutos Básicos e Faculdade de Educação, cujo objetivo era preparar professores para o ensino de primeiro e segundo graus e especialistas em educação.

No caso da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, o projeto foi criado no final da década de 1970 e em 1980 teve início o novo curso, autorizado pelo CFE por meio dos Pareceres n. 1.575/1979, 1.694/1979, 32/1980, posteriormente reconhecido pelo Parecer n. 470/1983. Esses documentos legais foram os primeiros a permitir o registro da Licenciatura em Pedagogia com ênfase na docência. A principal justificativa para a aprovação do projeto pelo CFE sustentou-se no objetivo principal do curso, qual seja, “melhorar a qualidade de ensino por meio de Curso de Licenciatura destinado à habilitação de recursos humanos para atuarem nas séries iniciais e nas disciplinas da formação especial de Magistério de 2º Grau” (MARCO, 2003, p. 93). Justifica-se então, o projeto do curso de Pedagogia priorizando a docência e a formação do pedagogo como especialista, em nível de pós-graduação.

Em 1983, a docência é tomada como base de formação de todo educador (CONARCFE, 1983), pela qual todo profissional egresso do curso de Pedagogia teria a docência como base de sua preparação profissional, diferentemente do que ocorria sob a égide da legislação de 1969 (normatizada), em que o especialista não contava com o preparo para as tarefas docentes na base da formação. A docência buscava superar a dicotomia das habilitações, além da concepção de pedagogo como “generalista”.

Na década 1990, especialmente com o advento da LDB (Lei n. 9.394/96), consolida-se a Licenciatura em Pedagogia e fica estabelecido que toda formação de professores para a

educação básica será, preferencialmente, através de cursos de graduação em Pedagogia. Dentre as disposições da referida lei, destaca-se o artigo 61, que trata da formação de profissionais da educação e a importância da teoria e da prática na formação, e o artigo 62, que refere: “a formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciaturas, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”, mostrando a vontade de qualificar o ensino nas séries iniciais da educação básica.

Nos anos 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n. 10.172/2001, definiu as diretrizes, os objetivos e metas relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica. Estabelecem-se, essencialmente, alguns objetivos e metas para a educação infantil: ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo; a partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência a admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

A formação dos profissionais da educação infantil mereceu uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos de idade inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Estabelecendo basicamente alguns objetivos e metas para o ensino fundamental, pretendeu-se universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios; ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos; transformar

progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos. Assim, foi preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério passou a ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino.

No que diz respeito ao ensino médio, alguns objetivos e metas também foram traçados: implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação; melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados; reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível; assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem. Como nos demais níveis de ensino, previu-se que as metas do PNE devem associar-se, fortemente, às de formação, capacitação e valorização do magistério.

O PNE tem como objetivos a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, principalmente na educação pública, e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. A Resolução CNE/CP de 2005 estipulou que nos cursos de formação de professores para educação inicial seriam obrigatórios os conhecimentos pedagógicos.

Nos dias de hoje, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, por meio do Projeto de Resolução de 25.3.15, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), pontua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada de profissionais da educação básica.

2.4 Atualidades do Curso de Pedagogia no Brasil: Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações

Em 1º de julho de 2015, o CNE promulgou a Resolução n. 2, que “Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa resolução certamente trará implicações na definição do curso de Pedagogia, especialmente no que refere aos seguintes aspectos: formação dos profissionais do magistério para a educação básica, egresso da formação inicial e continuada; formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; formação inicial do magistério da educação básica em nível superior (estrutura e currículo); formação continuada dos profissionais do magistério e sua valorização, tudo em razão da necessidade de se redefinir a concepção e a natureza da formação e da ação do pedagogo. Pode-se identificar tal direcionamento ao analisar os artigos iniciais das Diretrizes:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam tais formações; [...] Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio; Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades educativas); [...] Art. 4º A instituição de educação superior, como os centros de formação da Educação Básica, que ministram programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, respeitada sua organização acadêmica, para garantir um efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). [...]

Ressalta-se, ainda, que, com a entrada em vigor da referida Resolução, foram revogadas as disposições em contrário, contidas na Resolução CNE/CP n. 2/1997, a Resolução CNE/CP n. 1/1999, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 e suas alterações e a Resolução CNE/CP n. 2/2002 e suas alterações.

Uma primeira e importante inovação que as Diretrizes trazem é a mudança na concepção sobre as atividades do magistério, que passam a compreender a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, a formação continuada decorrente de uma concepção de desenvolvimento profissional do magistério, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social e a valorização do profissional da educação, bem como, da avaliação e da regulação dos cursos de formação. Ressalta o documento que os desafios que estão sendo colocados aos pedagogos e aos cursos de Pedagogia são cada vez maiores e mais

complexos. Se, de um lado, isso indica o progressivo reconhecimento do curso, de outro traz tarefas que exigem capacidade de discernimento por parte dos pedagogos, no sentido de definirem o perfil de sua formação e a qualificação profissional que precisam atingir.

A Resolução n. 2/2015 redefine as exigências da formação do pedagogo. Conforme aponta no seu artigo 8º, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto às seguintes habilidades: atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Esses dados derivam das mudanças dos últimos 25 anos do curso de Pedagogia, que têm por finalidade melhorar a atuação e a formação dos professores no ensino fundamental, educação infantil e ainda nos cursos de educação para o magistério.

O que se pode constatar é que, com a introdução da finalidade da formação docente para a educação básica, a dimensão da formação do pedagogo como investigador e especialista perdeu espaço, sendo essa formação transferida, em muitas instituições, para cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Além desse problema, a forte tendência “pragmatista” dos currículos tem limitado a formação do pedagogo, tornando-o um docente de base teórica restrita e de muitas carências nos aspectos dos conhecimentos pedagógicos e científicos que a área de atuação exige.

Como se pode perceber, a história do curso nunca foi tranquila e revela um processo de múltiplos conflitos e tensões, chegando até mesmo a ser proposta, em determinado momento, sua extinção. No decorrer dos últimos anos, cabe reconhecer, o curso obteve algum reconhecimento como um curso de significativa importância para o desenvolvimento da educação básica, especialmente à medida que se envolveu com a formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, o voltar-se prioritariamente para a formação de docentes teve consequências que ainda precisam ser “mais bem”⁸ avaliadas. Mas, antes de expor alguns desses aspectos que carecem de análise, é necessário, ainda que sinteticamente, abordar as principais críticas ao curso de Pedagogia no

⁸ Verbo no particípio, utilizada de forma comparativa.

decorrer de suas diferentes versões, a que se destina o segundo capítulo deste trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS AO CURSO DE PEDAGOGIA EM SUAS DIFERENTES VERSÕES

O presente capítulo destaca as principais críticas desenvolvidas por diversos teóricos relativamente às propostas apresentadas pelas diretrizes do curso de Pedagogia. Nesse momento, faz-se necessário destacar algumas dessas análises, abordando os principais pontos críticos das proposições legais. As questões orientadoras do capítulo podem ser assim sintetizadas: quais as principais manifestações intelectuais acerca do curso de Pedagogia no Brasil em suas diferentes fases? O que tem dificultado, segundo estes críticos, o reconhecimento social e o desenvolvimento da competência profissional do pedagogo? Que perspectivas apresentam?

A escolha dos autores referidos neste capítulo foi feita a partir da opção dada à base-teórica apontada e aprovada no projeto. Trata-se de renomados pesquisadores brasileiros e estrangeiros, incluindo pesquisadores da UPF, que abordam o tema de maneira crítica, adequada aos objetivos a que se propõe este trabalho. Todos eles compõem a base-teórica dos estudos do PPgEdu UPF, tendo sido objeto de estudo nas diversas disciplinas do Programa de Mestrado da Universidade.

Ademais, as críticas lançadas pelos autores a respeito da trajetória do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo trazem à tona uma tensão entre a dimensão conservadora e a emancipadora, basicamente fundamentada nas concepções tradicional, tecnicista e da Escola Nova. O processo dialético entre o professor como técnico e o professor como emancipador implica a busca do papel docente frente à sociedade a ser transformada, formando um cidadão consciente de seu papel. Dessa maneira, não se discutirá densamente essa tensão referida, tendo em vista o pouco espaço disponível na presente dissertação, cujo foco principal é o de revelar qual o verdadeiro papel do pedagogo na atualidade. Sugere-se que e confronto entre as ideias dos pensadores possa vir a ser tema de outra dissertação.

As fases do curso de Pedagogia do Brasil são analisadas por diversos autores que criticam e problematizam a formação do pedagogo, propondo várias hipóteses sobre a questão da docência e da formação. Nesse sentido, devem-se destacar as críticas de Brzezinski (1996, 1997, 2002 e 2011), Brito (2006), Ghiraldelli Jr. (1988 e 1991), Figueiredo (2015), Libâneo (2011), Pimenta (2011), Marco (2003), Mazzotti (2011), Saviani (2007 e 2009), Severino (2011) e Silva (1999 e 2015), através dos relatos históricos, das reformulações de base e das possíveis mudanças acerca de sua formação.

Assim, passa-se a retratar as contribuições de cada autor. Para facilitar a análise, as

críticas dos autores foram reunidas em quatro grandes grupos, obedecendo-se ao critério de maior ênfase dada por cada autor a respeito de um determinado aspecto ou período de desenvolvimento do curso de Pedagogia. O fato de um autor ter sido classificado e ter sido analisado em um grupo, contudo, não significa que ele seja contrário ao posicionamento de outros autores presentes em outros grupos, nem mesmo que ele não faça considerações no mesmo sentido que os demais.

3.1 Brito e Brzezinski e a crítica à padronização do curso de Pedagogia

As críticas feitas por Brito (2006) e Brzezinski (1996) referem-se à padronização do curso de Pedagogia dentro de um contexto de divisão entre o bacharelado e a licenciatura, em que o esquema denominado “3+1” consagrou, por muito tempo, a separação entre a formação de bacharéis – com três anos de estudos específicos – e a formação didática ou pedagógica limitada a um ano e que dava o título de licenciado.

Em sua teorização, Brito (2006) avalia que a padronização do curso, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que delineava todas as licenciaturas ao denominado esquema “3+1”. Esse sistema definia que era necessária a formação dos bacharéis nas áreas das ciências humanas e exatas. Nesse ordenamento, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos em estudos específicos das áreas, e o título de licenciatura a quem concluísse o bacharelado atuando como professor, à medida que cursasse um ano a mais de Didática e de prática de ensino. Nesse âmbito, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência, do conteúdo da Didática, tratando-os separadamente. Em consequência, afirma a autora que, em razão dessa divisão entre o bacharelado e licenciatura, entende-se que, no bacharelado formava-se o técnico em educação e na licenciatura em Pedagogia, o professor lecionava as disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Ainda para Brito (2006), o curso de graduação em Pedagogia foi-se instituindo como principal *locus* de formação docente dos educadores para atuarem na educação básica a partir dos anos 1990, formando profissionais para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, gestão e planejamento de sistemas educativos escolares e não escolares, bem como avaliação de estabelecimentos de ensino.

Brzezinski (1996, p. 123), por sua vez, desenvolve diversas observações pontuais, destacando o progresso e, do mesmo modo, o empobrecimento do curso de Pedagogia desde sua criação, em 1939, até a década de 1990. Destaca a ausência de identidade do curso,

refletindo no trabalho profissional do pedagogo, devido à inobservância quanto à área de atuação. A identidade, a grosso modo, está ligada ao estatuto epistemológico da Pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e de bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

Cabe ressaltar, antes de seguir com a análise da autora, que foi a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia destinadas à docência. Essa passou a se tornar a base da identidade profissional do pedagogo. Isso, embora represente um avanço para o reconhecimento do curso, traz o desafio que é assim definido por Brzezinski: “Considerada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (1996, p. 123).

Para enfrentar tal desafio, a autora considera que o curso de Pedagogia deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor para, depois, formar o especialista em educação. Segundo a autora, o formato “3+1” gerou a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo, persistindo até os dias de hoje. Nessa perspectiva, a autora refere-se à reformulação do curso de Pedagogia, que forma professores pela transformação de práticas pedagógicas de formação que contribuem para a manutenção do sistema vigente (BRZEZINSKI, 1996).

Com a configuração curricular no formato “3+1”, o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. A autora denuncia essa visão conservadora do curso quando escreve:

Em três anos os estudos deveriam ter por objeto a epistemologia da educação, estudavam-se generalidades sobre ciências auxiliares da educação e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de Didática da Pedagogia. Desse modo, o bacharel em Pedagogia formava-se técnico em educação, e com mais um ano de curso transforma-se em pedagogo. A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se diretamente no exercício profissional. A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

Os estudos pedagógicos em nível superior tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular. Foi-se exigindo do setor de educação um ajustamento que impunha à licenciatura e ao bacharelado em Pedagogia uma diversidade de habilitações – orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais. Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos determinou a identidade do especialista. Desse modo, as autoras demonstram sua crítica ao sistema de padronização do curso de Pedagogia, em contraponto aos demais bacharelados, que percorriam um caminho oposto.

3.2 Ghiraldelli Jr., Libâneo e Silva: em defesa da valorização do pedagogo como especialista

Os autores analisados neste item revelam as mazelas e as deficiências do curso de Pedagogia, em virtude de sua fragmentação, dando ênfase, assim, ao magistério como forma de suprir esse déficit. Ressaltam ainda, a necessidade de valorização do pedagogo como especialista através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que seriam destinados à formação de pesquisadores ou de docentes do ensino de terceiro grau.

Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (1988) assinala a necessidade de formação do professor do magistério superior no curso de Pedagogia hodiernamente, já que uma formação específica para o magistério daria mais condições de atuar na educação primária e o pedagogo ficaria incapacitado para exercer a docência na educação infantil. Isso decorre do fato de que a certificação do magistério em nível médio tornou-se extinta e os alunos passaram a incluir o curso de Pedagogia sem nenhum contato prévio com a área da educação. O autor ainda acrescenta que a formação particular para o magistério possuía uma propriedade específica, mais enraizada de conteúdos e não em metodologias do ensino de História, Geografia, Matemática, como oferece na formação do pedagogo, induzindo a uma formação fragmentada e deficitária.

Além disso, ressalta que a Pedagogia tecnicista fixava o processo de ensino-aprendizagem nos meios de ensino e na instrumentalização do professor e do aluno. Representando o pensamento governamental, mesmo que tentando combater o autoritarismo, o projeto mantinha uma visão centralizadora, retirando o controle do processo ensino-aprendizagem dos alunos e professores.

Falando da Pedagogia progressista, o autor reconhece que as mudanças introduzidas pela LDB de 1962, tentaram garantir a apropriação do saber e desenvolver uma visão de formação mais vinculada aos interesses e às necessidades das camadas sociais mais abastadas. A reforma propõe que a tarefa principal da escola deve ser a socialização dos conteúdos, em que o professor é o mediador entre a cultura e o aluno seu principal autor.

As diretrizes afirmam que a Educação deve ser o “fator-chave para a ascensão social”, deixando ser um mecanismo de “adestramento para melhor servir à burguesia”. De outra parte, o autor critica a tentativa de se transformar a escola num grande refeitório que possa “alimentar os milhares de miseráveis produzidos pelo sistema capitalista” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 59). Menciona, inclusive, que a escola é usada muito mais como instituição de assistência, tendo em vista que serve mais a alimentar os corpos do que o conhecimento dos alunos. Não obstante,

a escola seria um palco privilegiado de luta de classes e que a escola na sociedade capitalista não será libertadora, pois não se tratam de santuários ou basílicas que prometem libertação ou salvação. Enfatiza, assim, a extensão da escola, como a escola pública que não resolveria o problema da educação brasileira, pois ela instrumentaliza os indivíduos, mas nada faz em relação à educação política dos sujeitos. E, referindo-se à “Pedagogia Dominante”, que prepara alunos trabalhadores, que não necessitariam de educação, mas apenas de formação, já que eles nunca chegariam a cursar o ensino superior (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 59-60).

Ghiraldelli Jr. (1988) também contribui com o debate ao assegurar que a escola deveria ser “unitária” gratuita, universal, mantida pelo Estado, com vida coletiva livre das formas de disciplinas, do ambiente de liberdade e autonomia. “É obvio que a Pedagogia só pode compreender e intervir efetivamente na realidade educacional se utilizar as ciências”. [...] “a ciência existe justamente porque os fenômenos não podem ser compreendidos pela aparência imediata”. Por isso, a realidade educacional se produz em um contexto histórico em que “a Pedagogia deve se utilizar da ciência sem se reduzir aos vícios do psicologismo, do sociologismo, do economicismo” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 76).

Paralelamente às avaliações já citadas, Libâneo (2011) demonstra a existência de uma sucessão de ambiguidades e de indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo. Isso aconteceu devido aos constantes movimentos e debates vindos desde a década de 1980, cuja luta era pela valorização do profissional. A desvalorização econômica e social do magistério retira o *status* social da profissão e, do mesmo modo, o *status* dos campos de conhecimento, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Sabe-se, no entanto, que pouco se conseguiu em relação a medidas legislativas, ficando o avanço restrito somente à grade curricular, sem avançar no quesito epistemológico da Pedagogia. Para ele, destaca-se a importância da apropriação e da produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados. O foco basilar dessas reformas, como pontua o autor, é a busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na formação do professor. Afirma, também, que o campo da Pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, ou seja, uma delas, a docência.

A escola [...] requer o concurso de vários profissionais [...] compreender a natureza do trabalho coletivo na escola [...] aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa prática social coletiva de vários profissionais que possuem diferentes especialidades [...] a organização da escola compete aos profissionais docentes e não

docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula mas que interferem no trabalho docente (LIBÂNEO, 2011, p. 152).

Objetivando compreender melhor esse posicionamento, nota-se que a docência como base da formação constitui-se como elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimento específicas, pois o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura, ora ensinando, ora gerindo toda a organização educacional.

Referindo-se ao processo histórico do curso de Pedagogia, Libâneo acrescenta, com base na primeira regulamentação, a formação do bacharel em Pedagogia como “técnico em educação” (2011).

A legislação posterior (Parecer CFE n. 251/1962) mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo e regulamenta as licenciaturas no Parecer CFE n. 292/1962. No Parecer CFE 252/1969, elimina-se a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém-se a formação de especialistas nas várias habilitações. Com o suporte de “formar o especialista no professor”, a legislação prevê ao formado no curso de Pedagogia o título de licenciado.

Depois disso, as iniciativas de repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas surgem na segunda metade da década de 70, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores. A partir dos anos 80 destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até hoje na ANFOPE. Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilidades do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2011, p. 131).

Algumas Faculdades de Educação, na década de 1980, em razão de uma série de influências e debates pela formação do educador, anularam as habilitações de administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar, para aplicar um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério, para não cair na reprodução ideológica implícita na Reforma Universitária de 1968, de introduzir na escola a divisão do trabalho, com a fragmentação da prática pedagógica. Nesse sentido, “a ideia seria a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão e etc.” (LIBÂNEO, 2011, p. 132).

A regulamentação então vigente concentra-se tanto no escolanovismo como no tecnicismo, os quais convergem a uma visão cientificista do processo educativo, retirando da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora dos vários enfoques de

análise do fenômeno educativo. “Em consequência, ocorre um reducionismo dos termos ‘pedagogia’ e ‘pedagógico’, que passam a ser empregados para indicar meramente os aspectos metodológicos e organizativos da escola” (LIBÂNEO, 2011, p. 133). Além disso, busca-se a revalorização da educação pública, pois a escola entende-se como lugar de conquista da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista. Trata-se de um paradoxo que permeia os documentos produzidos na legislação, acentuando, de um lado, uma formação do educador fortemente numa dimensão política e, de outro, currículos e práticas que reduzem a atuação do educador à docência.

Libâneo (2011) discute, no VI Encontro Nacional da Anfope, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, MG, a ideia de as Faculdades de Educação oferecerem dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura. A Pedagogia formaria o pedagogo (escolar ou não) com base teórica, científica e técnica para atuação em diferentes setores; enquanto isso, a licenciatura daria formação aos licenciados para docência no curso de magistério, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino fundamental de quinta a oitava séries e no segundo grau. Os cursos de formação de professores poderiam ser centros ou institutos de formação de professores.

Na orientação de Silva (1999), analisa-se a identidade no curso de Pedagogia a questão da formação de educadores no país, as regulamentações legais e suas reformulações do curso de Pedagogia, verificando que esses pontos devem ser resolvidos, principalmente no que diz respeito à identidade e ao campo de conhecimento. Nesse tocante, a autora também aponta as questões da formação de um profissional reflexivo, em oposição à concepção do professor técnico e funcional. Ao descrever sobre a finalidade e as incertezas do papel do pedagogo, a autora destaca que ambas influenciaram o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, o que pode causar assombro, para a formação do pedagogo, “único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo identificado como o especialista em Educação” (SILVA, 1999), já que a legislação ainda não garantiu a possibilidade de compreender a educação brasileira.

O documento, produzido pela coordenação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo, em 1981, deu enfoque ao movimento sobre as demais licenciaturas, o que indicava uma redefinição estabelecida entre bacharelado e licenciatura, “a partir da ideia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto sua formação deveria sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir a compreensão da problemática educacional brasileira” (SILVA, 1999, p. 77).

Nessas circunstâncias, instituiu-se o conceito dos “Cursos de Educação”, por meio de um “núcleo comum” de estudos sobre a formação específica dos diferentes cursos, os quais passaram a ser ofertados na graduação e voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino. No caso da especialização, tanto no âmbito escolar como no não escolar, fez-se o preparo de educadores para os trabalhos não docentes, e os cursos de formação de especialistas em educação foram transferidos para a pós-graduação *stricto sensu*, e passaram a destinar-se à formação de pesquisadores e/ou docentes para o ensino de terceiro grau. É importante observar que o Comitê de São Paulo inseriu o conceito de “formar todo professor como educador” (SILVA, 1999, p. 77), todavia não revigorou a ideia de curso de Pedagogia e não fez referência à figura do pedagogo como deveria. Consequentemente, o Comitê não esclareceu os fundamentos de sua preferência. A problemática entre bacharelado e licenciatura ainda se encontrava em fase inicial de discussão pelas sociedades científicas e profissionais.

Observa-se, assim, que, para esses autores, a educação no Curso de Pedagogia necessitaria de um avanço epistêmico, um eixo de ascensão e não um instrumento apenas técnico e sistêmico.

3.3 Marco e Saviani e a análise do modelo tecnicista e a proposta de abertura para um modelo democrático

Para Marco (2003), o modelo tecnicista foi uma tendência predominante no Parecer 252/1969, no qual o processo educativo deveria ser mais objetivo e operacional, em razão da ineficácia do ensino e devido às questões histórico-políticas. Saviani (2007a) recorre à reconstrução do planejamento do sistema educacional tecnicista da década de 30 para um sistema escolar moderno, democrático e eficaz, sendo capaz de transformar o princípio da escola como meio social entre os seres humanos.

Na perspectiva de Marco (2003), o tecnicismo influenciou na formação dos professores, haja vista que o trabalho abordou uma tendência tecnicista que é predominante no “Parecer 252/69, o qual regulamentou o curso de Pedagogia no Brasil e no artigo 64 da Lei 9.394/96 que regulariza a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (MARCO, 2003, p. 39). Essa Pedagogia tecnicista indica a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de maneira semelhante ao que ocorreu no sistema fabril. Por isso, foram feitas críticas ao sistema de ensino passado, defendendo-se as teses skinnerianas como opção para o enfrentamento da ineficácia do ensino.

Assim, Marco delibera que

Essa visão pragmática e utilitarista permanece subjacente à atual concepção de educação, que está atrelada a um projeto de desenvolvimento econômico com base na industrialização. Várias tentativas de reformulação foram encaminhadas, mas ainda não se conseguiu encontrar o caminho do curso de Pedagogia. Nesse contexto, as mudanças legais do curso tendem a se repetir, mas ocorrem apenas reproduções (2003, p. 54).

A autora enfatiza que a superação do tecnicismo na educação exige uma reflexão e um repensar do conhecimento no campo da gestão escolar, para atender aos desafios do contexto sociocultural e histórico-político ou da formação de educadores gestores. Assim sendo, os desafios elencados são a necessidade de comunicação e interação entre os professores gestores, para que eles compreendam questões de gestão da escola; tanto administrativas, quanto pedagógicas e a formação continuada para os professores gestores na qualificação de suas práticas pedagógicas.

Para Saviani, a partir dos anos 30, o Brasil passa a ser influenciado pela concepção da educação nova. E, “nesse contexto, emerge uma nova concepção pedagógica com um novo modelo de formação docente”, com muita “[...] ênfase na experiência do aluno instaurado em agente da própria aprendizagem [...]” (2009, p. 105).

Esse foi um momento de transformações para o curso de Pedagogia e bastante consistente para o processo de construção da identidade do pedagogo. É possível citar a caracterização da docência como base da identidade do pedagogo e também a base comum nacional, estabelecendo a necessidade de destacar historicamente a perda de sua referência para a formação de professores. Mas é a partir da concretização do curso de Pedagogia que se constrói o processo de identidade do pedagogo de forma mais legítima.

Em 1930, a educação foi tratada pelo governo como uma questão nacional, a partir de regulamentações. Cria-se o Ministério da Educação e Cultura, composto pelo Conselho Nacional de Educação. Com efeito, a organização do ensino superior agrega o regime universitário, a organização do ensino secundário e restabelece o ensino religioso nas escolas públicas. O ensino religioso nas escolas oficiais é instaurado também nesse período por intermédio da Igreja Católica. Conforme Saviani, “[...] a Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas” (2007a, p. 197). Ou seja, transmitia sua solidariedade social, mostrando uma aliança entre os católicos e os escolanovistas.

Em 1932, essa aliança se rompe, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e institui-se o Estado Novo, que define o ensino técnico entre a indústria e o Estado, baseado na organização do trabalho. Por outro lado, a escola do trabalho estimula a atividade livre da criança que, motivada pelo seu interesse, desenvolve seu trabalho com prazer. A organização da educação manifesta-se como um sistema popular e democrático.

Como salienta Saviani, “o ‘Manifesto’ expressou a posição de uma corrente de educadores que buscou se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade [...]” (2007a, p. 253), pois propagou um instrumento político de educadores na década de 1920 com o objetivo de cumprir a influência da educação no Brasil, traçando a reconstrução do planejamento do sistema educacional, a fim de consagrar o papel da escola na vida dos cidadãos e sua função social. O País necessitava instituir um sistema escolar moderno, democrático e eficaz, em que a educação passaria a ser guiada por uma concepção de vida, por um caráter biológico, assumindo uma ordem social, voltada para os indivíduos e não para as classes. Esse era o ponto basilar da Educação Nova – o princípio da escola como meio social entre os seres humanos. Em contrapartida, a concepção educacional tradicional estava voltada aos interesses das classes ou elites. A Educação Nova, o Estado em prol da educação a todos os cidadãos; por isso, a escola comum ou única, igual para todos, oficialmente destinada a todas as crianças dos sete aos quinze anos.

O autor confere ao Manifesto

[...] a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional, e o ensino secundário e superior, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternais e jardim-de-infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos [...] (SAVIANI, 2007a, p. 247).

A estrutura do sistema educacional fica estabelecida em quatro graus, correspondendo ao desenvolvimento natural do ser humano: escola infantil de 4 a 6 anos; escola primária de 7 a 12 anos; escola secundária de 12 a 18 anos; e escola superior ou universitária.

Em síntese, fica registrada pelos autores a necessidade de romper com a estrutura tradicional, dando condição a uma educação nova, democrática, comum, igual para todos.

3.4 Mazzoti, Pimenta, Severino, Figueiredo e Hameline e a importância da formação humanística no curso de Pedagogia

Os autores abordados neste tópico relatam a necessidade de a Pedagogia ser reconhecida como ciência da prática, como hermenêutica, como ciência da educação. Da mesma forma, defendem uma formação voltada à fluidez emancipatória do sujeito. Nesse viés, as ciências da educação estudariam a criança, o jovem, o adulto em si, enquanto a Pedagogia estudaria o indivíduo na questão do ser. A Pedagogia analisaria os aspectos da formação humana dentro de um contexto social e estaria centrada numa filosofia social do ser humano.

Ademais, Mazzoti (2011, p. 21) configura o estatuto de cientificidade da Pedagogia. Ele procura apresentar evidências de que é possível constituir uma ciência da prática educativa. A reflexão sobre essa prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, delimita o “ser” do ato educativo, buscando o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. Assim considerando, o objeto de conhecimento seria o fazer educativo em suas múltiplas determinações. A Antropologia, a História, a Sociologia procuram investigar as relações sociais que são tecidas no processo de escolarização. A educação escolar reflete as luzes das diversas ciências que procuram apreendê-la. Cada uma das ciências procura encontrar na escolarização as características que lhe são relevantes do fazer educativo. Aqui, encontra-se o primeiro percurso sustentado por uma ciência da prática, utilizando a lógica indutiva (das ações, das significações) a partir da questão epistemológica.

O segundo percurso utilizado por Mazzotti faz referência à Pedagogia como uma Filosofia Aplicada, o reconhecimento do existir, da natureza (dialética). “Toma consciência dos limites postos pela Natureza – este outro Espírito – que só pode tornar-se livre ao reconhecer o necessário para a sua ação e existência” (2011, p. 22). Preconiza, assim, uma “Filosofia do Espírito, levada ao seu máximo desenvolvimento, compreendendo a Educação, a Formação, a *Bildung*, como um momento formal necessário para que o Espírito se autoconheça” (2011, p. 23).

As ciências estariam posicionadas nos sistemas inferenciais das cadeias indutivas, cujo elemento é localizar a mais adequada exposição ou explicação do fazer. “A teoria seria a exposição das relações que o sujeito do conhecimento estabelece com o objeto” (MAZZOTTI, 2011, p. 36). Nessa direção, é possível compreender a Pedagogia como uma ciência do fazer educativo e sustenta-se como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação. De fato, a Pedagogia teria por objeto o exame das relações existentes: “Se

entrecruzam três linhas de forças capitais e que são os programas de investigação científica, os movimentos pedagógicos e as instituições e agentes educativos” (CARVALHO, 1998, apud MAZZOTTI, 2011, p. 38).

Caso se reconheça a Pedagogia como uma possível ciência da prática, isso significa reconhecer que as ciências alcançam conhecimentos sempre aproximados e passíveis de aperfeiçoamento e reformulação.

Na visão de Severino (2011), a ideia de formação está vinculada ao alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito. O autor condiciona a prática educativa a um extremo cuidado ético na formação e na atuação dos professores, visto que a transmissão pedagógica depende da percepção daquele que absorve a ação pedagógica. Em seguida, “considera a educação uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. É uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro” (SEVERINO, 2011, p. 130-131). A formação não se reduz ao processo de instrução, de ensino, de treinamento, de adestramento; ela abrange um conjunto de grandezas, como, por exemplo, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. Uma situação de plena humanidade. “A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem” (SEVERINO, 2011, p. 132).

Os movimentos sociais, quanto mais se tornaram complexos, mais ampliaram práticas formais de educação, institucionalizando-as sistematicamente. De tal modo, surgem as escolas, onde a interação educativa decorre da atividade humana, planejada, direcionada, envolvendo uma significação valorativa nos padrões comportamentais do grupo e inconsciente para os indivíduos envolvidos, “pois se trata de um compartilhamento subjetivamente vivenciado de sentidos e valores” (SEVERINO, 2011, p. 133).

Nesse conjunto, a “Educação é prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, como ocorre nas esferas da manipulação do mundo natural [...]” (SEVERINO, 2011, p. 134). Essa prática educativa nutre-se de seus elementos de subjetividade e condiciona-se para a vida social. Esses sentidos e valores são as referências principais do agir humano, a direção da existência histórica. O ser humano constrói seu modo de ser mediante suas características, suas práticas, intencionais, marcadas de sentidos, de valores. O homem é um ser histórico em construção, em devir, como plenitude da vida orgânica. O que não se pode confundir nessa construção são os interesses particulares, de cada indivíduo, como correspondendo aos interesses comuns.

Ainda se caminha em busca de uma compressão para esclarecer o campo de conhecimento e de investigação da Pedagogia, já que os próprios documentos legais e as reformulações do curso revelam tensões no que diz respeito à clareza epistemológica, metodológica e histórica na formação do pedagogo, revelando uma necessidade de reconstruir esse campo. Sob o olhar de Severino, “formação caracteriza-se por uma qualidade emancipatória plena do sujeito” (2011, p. 132).

Outrossim, Pimenta suscita uma reflexão sobre Ciências da Educação: “A Pedagogia seria um saber (uma ciência?) que, como outros, estuda a educação, mas que com eles não se confunde, fazendo-se necessária a determinação de seu estatuto científico?” (2011, p. 48). Nesse sentido, a essa reflexão possibilita uma relação entre a prática social de educação, a Pedagogia e a Didática.

Para Pimenta, nenhuma ciência se constitui sem que se saiba qual é o seu campo. Assim, indaga-se qual é o campo da Pedagogia, o real pedagógico? Para ela, “o conhecimento do real constitui uma primeira etapa do método científico e que uma forma de conhecê-lo é *observá-lo*, para, a seguir *descrevê-lo*” (2011, p. 53) (grifos no original). Para que a Pedagogia adquira o estatuto da ciência, para “se constituir como tal, precisa encontrar o seu objeto, o seu concreto, passível de uma determinada inteligibilidade através de um conjunto coerente de teorias explicativas, construídas a partir de uma prática metodológica específica” (ESTRELA, 1980, apud PIMENTA, 2011, p. 54).

Ou seja, a Pedagogia estuda o indivíduo (aluno) numa mesma situação específica de ensino e aprendizagem, diferentemente das ciências da educação, que estudam a criança, o jovem, o adulto em si. Para validar o estatuto epistemológico de uma ciência específica da educação, a autora propõe, primeiramente, sua validação epistemológica como ciência da educação ou Pedagogia e, em seguida, propõe uma análise da unidade e da lógica epistemológica capaz de produzir um discurso original sobre a educação e desenvolver uma metodologia específica que permita reter a especificidade humana.

Nesses termos, “admite a Pedagogia como uma ciência de um objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, o modifica, não podendo ser apreendido integralmente” (PIMENTA, 2011, p. 62). De tal modo, exige o recurso de um método de investigação, ou ainda, as lógicas utilizadas que garantam as interconexões entre a razão e a experiência, uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação. Assim, a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior. Elas estão em uma relação de interdependência recíproca. A construção do estatuto da Pedagogia parte de seu exercício atual

de indefinição, dos equívocos e das carências das ciências da educação em face do elemento educativo. Como destaca Pimenta, “O problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática social” (2011, p. 68), com diferentes movimentos, direções e finalidades. E é nesse sentido que se diferencia das demais ciências.

No âmbito da Didática, procura-se trabalhar a relação entre a teoria e a prática, confrontando com o seu objeto de estudo que é o ensino-aprendizagem. Ela busca o compromisso com a transformação social e práticas pedagógicas que tornem o ensino mais eficiente, a fim de estudar a problemática do ensino-aprendizagem e a contribuição para formação de professores, objetivando preparar os mesmos para a atividade sistemática de ensinar, transformando-os e direcionando-os para o projeto de humanização.

Para Figueiredo, o profissional da Pedagogia possui uma identidade com vistas à docência, que se refere a práticas educativas que ocorrem em sala de aula. Nesse viés, “é possível perceber que o esforço por sair de uma lógica ‘dualista’ que formava o especialista no professor não modificou a estrutura identitária vigente [...]” (2015, p. 131). Esse impasse, entretanto, consiste no problema “epistemológico-identitário”, no qual a ideia-base para tal proposição era formar o especialista não professor,

Fazendo com que a formação do Pedagogo, ao mesmo tempo em que se desmembrava a partir das habilitações (que seriam as especializações propostas para pós-graduação e denominadas de licenciaturas das áreas pedagógicas), também se refere à formação dos professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior, portanto, excluindo o curso configurado (FIGUEIREDO, 2015, p. 131).

Sob esse ponto de vista apresentado, “o pedagogo seria o profissional preocupado com a formação humana, atuaria em diversos locais onde houvesse uma prática educativa, ocupando-se da educação intencional-escolar e investigando processos e meios de formação do ser humano dentro do contexto social” (FIGUEIREDO, 2015, p. 144).

Por sua vez, Hameline (2004) compreende o fato de a Pedagogia estar constantemente ameaçada por um mal-entendido. Seria mais fácil negá-la do que respeitá-la, pois sua natureza não é adquirida, sua especificidade não é reconhecida, sua formação não é afirmada, pois, nesse viés, encontra-se no mal-entendido, o qual nutre e o mantém. Para o autor, a Pedagogia, de um lado, volta-se para um tipo de “presença” e, de outro lado, para um tipo de “engenhosidade”, em que ambas podem ser aprendidas.

Podem melhorar com a reflexão, deteriorar-se com o uso. E, para permitir à profissão reencontrar-se em suas tarefas, é preciso ter, sobre a matéria, um propósito mínimo

comum. E esse propósito comum será talvez o de responder a perguntas como: até onde a presença? Até onde a engenhosidade? (HAMELINE, 2004, p. 75).

O autor ainda menciona “entrada” em Pedagogia, e essa entrada está fazendo um convite ao outro a falar, está empregando as palavras do outro, mas o meio docente estaria resistente a essa Pedagogia. “A entrada em Pedagogia desemboca em uma verdadeira filosofia social, até mesmo em uma ideologia do humano” (HAMELINE, 2004, p. 77).

Assim, vê-se o quanto os autores priorizam a questão da formação humana ao curso de Pedagogia, visto que sintetizam um formar-se dando conta da alteridade, do outro como ser da episteme, como ser hermético, voltado à responsabilidade do pensar, do diálogo, da escuta. De modo sintético, é imprescindível discorrer sobre o que se tem como formação humanística para a modernidade ou a pós-modernidade.

De modo substancial, pode-se configurar a formação do pedagogo nesses quase 80 anos de existência do curso de Pedagogia no Brasil como uma caminhada de avanços e de retrocessos: inicialmente, concebido como um mero especialista, técnico de educação ou bacharel; depois, bacharel licenciado mediante curso de didática (1939); mais tarde, bacharel e licenciado com novas habilitações e funções (1962 e 1969); depois ainda, o licenciado com possibilidade de atuar em educação infantil ou nas séries iniciais, na educação rural, na educação popular, na educação de adultos e nas disciplinas pedagógicas no curso normal de ensino médio (1981 a 1999); por fim, o licenciado desafiado a lidar com educação infantil, com anos iniciais, com educação de jovens e adultos, com educação inclusiva, com educação multicultural, com processos educacionais de diferentes contextos e com diferentes indivíduos.

Este segundo capítulo amparou-se na análise crítica relativa ao curso de Pedagogia, Apontou-se, a partir dos autores que serviram de base à construção a que se propôs o presente trabalho, que a preparação do pedagogo não privilegiava conhecimentos sobre educação que lhes pudesse garantir a condição de educador.

Ao se trazer a crítica à padronização do curso de Pedagogia, tem-se como explícita, pelos autores, uma divisão pontual entre o campo da ciência e da didática em consequência da separação do bacharelado e da licenciatura, pois, no bacharel, formava-se o técnico em educação e, na licenciatura, o professor para lecionar as disciplinas pedagógicas. Tal fragmentação revelou uma dicotomia entre o técnico e o professor, buscando uma necessidade prioritariamente na formação do professor e posterior, no especialista em educação.

A crítica dos autores é feita no que diz respeito também à necessidade de valorização do pedagogo como especialista, em nível de pós-graduação, e não na formação da graduação,

por conta da deficitária formação fragmentada. Seria uma forma de garantir a formação de pesquisadores para o ensino de terceiro grau.

Ao se referirem à análise do modelo tecnicista e à abertura para um modelo democrático, os autores permitem uma reflexão de um primeiro modelo totalmente utilitarista e fragmentado para uma ação democrática e eficaz, no sentido de transformar o sistema escolar como meio social entre os seres humanos.

Decorrente desse pensamento, os demais autores concluem o segundo capítulo enfatizando a importância da clareza do estatuto epistemológico e de uma formação humanística ao curso de Pedagogia, pois defendem uma formação voltada à emancipação do educador como uma ciência da educação, como uma prática hermenêutica entre os sujeitos e, do mesmo modo, como uma filosofia social.

Dito isso, na terceira parte do capítulo, ganha destaque a ideia da formação humana, ao considerá-la como um processo hermenêutico e de emancipação do sujeito. Ganham destaque as discussões sobre o debate filosófico e pedagógico, bem como a necessidade de ampliação da Pedagogia como uma prática de orientação de mundo.

4 POR UMA FORMAÇÃO TÉCNICA E MAIS HUMANA DO PEDAGOGO

Nesse terceiro capítulo, abordam-se as reflexões sobre o estatuto da Pedagogia, as exigências para a formação e os desafios na sociedade atual. A questão orientadora do capítulo é a seguinte: quais as características para a formação humana do pedagogo na atualidade? A pergunta é o principal mecanismo de ruptura dos próprios dogmatismos ou pré-conceitos. É a abertura do autoconhecimento de si mesmo, pois ela é o exercício de si sobre si mesmo (suspensão e ruptura) descortinando um novo horizonte do ser pedagogo. A pergunta só se põe na experiência do outro.

Assim, o tema discutido neste capítulo está intrinsecamente relacionado com a problematização anterior e o desenvolvimento de uma proposta crítica e normativa da Pedagogia a ser desenvolvida. Para tanto, será retomada num primeiro momento, a noção de Pedagogia, suas especificidades e limitações, tendo por referencial as reflexões de Houssaye, Hameline e Fabre (2004), de Saviani (2009), de Libâneo (2011) e de Meirieu (2002), Coelho, Costa e Thomazi (2009) e Mühl e Mainardi (2012). Em sequência, discute-se a Pedagogia na perspectiva da formação pedagógica em um sentido ampliado de uma formação humana – humanização, destacando-se o papel dos fundamentos da educação e, de modo especial, da filosofia da educação nesse processo. Por fim, analisa-se a Pedagogia como uma prática de orientação de mundo, tendo como principais referências Flickinger (2014a), Goergen (2009) e Dalbosco (2016).

4.1 Pedagogia: tentativa de decifrar o estatuto da Pedagogia

A reconstrução de uma visão mais ampliada do pedagogo e de sua formação exige que se retome o debate sobre o estatuto da Pedagogia. Afinal, o que é Pedagogia e qual deve ser a especificidade da formação do pedagogo? Que implicações existem entre Pedagogia, formação e humanização?

Para esclarecer a questão do “estatuto” da Pedagogia, cabe analisar a especificidade teórico-prática que sempre está implicada na ação pedagógica e na própria definição da Pedagogia. Ela exige, como sugere Fabre (2004), uma análise sobre a especificidade do *savoir-faire*, ou seja, uma reflexão sobre a ação educativa como ação pedagógica.

Fabre (2004), ao analisar a especificidade da ação pedagógica, identifica a Pedagogia como uma ação orientada pela prudência ou pela virtude, ou seja, como uma disposição moral, intelectual e crítica, tendo em vista a formação da vontade política pelo desenvolvimento da

capacidade de deliberação de cada indivíduo. Assim, o homem prudente é aquele que visa ao que é bom para si mesmo e para os demais (visão humanizadora). Em outros termos, a Pedagogia é uma reflexão prudente sobre a ação educativa (2004, p. 103-104).⁹

Ainda nos termos de Fabre, a Pedagogia é um campo de “saberes heterogêneos: pragmáticos, políticos, hermenêuticos e críticos” (2004, p. 110). Pragmáticos, pois são saberes que tratam de métodos, de modos de fazer, de procedimentos técnicos. Políticos, pois tratam-se de saberes de poder, envolvendo a capacidade deliberativa dos indivíduos e a necessidade organizativa e funcional da educação em seus diferentes âmbitos. E hermenêuticos e críticos, pois são os saberes que só se explicitam e tornam compreensivos na e pela própria ação dos participantes do processo formativo. Todos “esses saberes são úteis na formação dos pedagogos” (FABRE, 2004, p. 112).

Vale dizer que a Pedagogia, como ação educativa, é um processo que envolve concomitantemente o ensinar, o aprender, o formar. Esse processo articula a inteligibilidade, conduzindo, assim, à reflexão sobre a própria prática, pois “a Pedagogia se funde no legado de educabilidade do indivíduo” (FABRE, 2004, p. 114). De tal modo, a Pedagogia é um proceder prático-teórico, implicado em uma ação educativa, em uma transformação dos outros e de si mesmo numa reflexão prudente e, ainda, responsável por um formar humano.

Autores têm-se dedicado à análise do que vem a ser Pedagogia e de sua importância para a formação humana. Nesse sentido, não se pode deixar de referir o papel importante do profissional da Pedagogia:

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir (ver Soëtard, 1981). É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 2004, p.10).

Essa relação teoria-prática, revela uma relação dialética da ação educativa do pedagogo, uma vez que a Pedagogia é um campo de agir e de pensar que trata da capacidade humana de

⁹ Fabre desenvolve sua reflexão sobre a Pedagogia apoiando-se na concepção aristotélica de prudência. Com base no livro IV da *Ética a Nicômaco*, identifica a prudência como “disposição prática acompanhada de regra verdadeira, concernente ao que é bom a mau para o homem”. A prudência é pois, uma disposição moral, uma virtude e não uma ciência; uma disposição prática (concernente à ação) e não uma arte (concernente à produção); uma disposição intelectual (tipo específico de conhecimento); uma virtude, virtude crítica em relação aos meios (2004, p. 104).

poder ensinar e de poder aprender. Trata-se de um saber-fazer, irredutível a uma definição científica ou a qualquer outra definição. Para Houssaye,

[...] a pedagogia não é um campo (que reuniria os ofícios da infância e os ofícios dos adultos); a pedagogia não é um campo disciplinar (ao lado da filosofia, da sociologia, ou da psicologia); a pedagogia não é um objeto (práticas e concepções a serem analisadas segundo abordagens disciplinares ou metodológicas); a pedagogia não é uma qualidade (um saber-fazer ou um saber ser a comunicar); a pedagogia não é uma posição ideológica ('os pedagogos' opostos, por exemplo, aos republicanos). A pedagogia é uma abordagem específica. [...] Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia (2004, p. 9-10).

Nesse mesmo sentido, Houssaye define a Pedagogia como uma reflexão sobre a prática educativa, articulando na ação pedagógica a teoria e a prática: “o que deve haver em Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica”:

Em síntese, o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana, e a Didática, o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente. Para além do dilema posto entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a Educação, avançamos para um entendimento mais interativo dessas posições, aproximando-nos da posição de Houssaye (2004) sobre o trabalho de pedagogo: aquele que procura conjugar a teoria e a prática, a partir de sua própria ação. Trata-se de uma posição em que a Pedagogia é por um lado ciência, mas, por outro, arte e também uma orientação para a ação educativa [...] (apud FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 55-78).

Nesse âmbito, considera-se essa articulação teoria-prática deve ser um fator determinante e constitutivo da Pedagogia, ou seja, a ação só tem sentido na medida em que testemunha um enraizamento (influências filosóficas ou científicas) ao movimento dialético.

É importante inferir a ideia de Libâneo (2011), já que reforça a definição de Pedagogia como uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Isso significa dizer que a Pedagogia é a ciência que se ocupa do que é peculiar e próprio desse processo. Ou seja, é a teoria, a reflexão da realidade em suas relações como campo de investigação específico da prática educativa e os aportes teóricos das demais ciências da educação.

A base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2011).

Vê-se, assim, que a base comum de formação do educador deve ser expressa aos conhecimentos ligados à Pedagogia que remetem aos conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade da prática educativa. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

Outro autor que faz menção à definição da Pedagogia é Saviani que, com efeito, remete a Pedagogia ao modo de operar e de realizar o ato educativo:

Na verdade o conceito de Pedagogia se reporta 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 (SAVIANI, 2007b, p. 102).

Nesse sentido, também Saviani define a Pedagogia como “teoria prática da educação” (2007b), pois ela é uma teoria que se estrutura em função da ação, já que é elaborada a partir das exigências práticas, na execução da ação e em seus resultados.

É importante também, acrescentar as ideias de Meirieu (2002) no que tange ao conceito de Pedagogia:

Na educação todo cidadão tem uma palavra a dizer...mas nem tudo o que se diz é pedagogia. A pedagogia opera, em relação aos debates educativos, uma dissociação particular: ela emerge com o reconhecimento da **resistência do outro** ao próprio projeto educativo, e é isto que constitui, propriamente falando, o momento pedagógico (MEIRIEU, 2002, p. 37).

Nesse mesmo sentido, a Pedagogia é um ato ativo, porque há a discussão, a experiência e a observação pessoal, não a afirmação de métodos autoritários herdados das congregações. Ainda, o autor concentra tais ideias no seguinte sentido:

A pedagogia constitui-se então como atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria, atividade geralmente medíocre, sempre frágil, mas na qual, às vezes se pode resgatar um pouco de humanidade. E é a própria contradição do discurso pedagógico que o torna não apenas tolerável, mas, a nosso ver, absolutamente insubstituível (2002, p. 125).

Assim, acredita-se que a Pedagogia representa uma forma não de recusar as posições ora imposta ora não pelo sistema educativo, mas de questioná-las sobre algo categoricamente específico, como, por exemplo, como o sujeito resiste ao projeto que o ato educativo fornece para ele.

Nunca saberemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas. Não sabemos, porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós. Isso acontece porque a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares [...] (MEIRIEU, 2002, p. 267).

Em outros termos, é fato que a Pedagogia não se trata de consequências lógicas, pois ela age sobre situações particulares e singulares da ação educativa.

Ainda para a compreensão do que é a Pedagogia e a formação do pedagogo, é importante considerar a especificidade desta ação denominada pedagógica. Assim,

O que deve ser levado em conta nesta circunstância são as dimensões próprias da ação pedagógica, tão bem destacadas por Houssaye: *a ação, o enraizamento, as rupturas e a mediocridade ou precariedade* do agir pedagógico. A *ação* é a condição de ser da pedagogia, o que a remete à necessidade da prática. Em pedagogia não se pode fazer economia da prática, pois ela só pode ser pensada em seu fazer. O que dá existência e consistência à pedagogia é a prática, pois é ela que sempre será a fonte do dizer. Mas a pedagogia não é meramente prática, pois se assim fosse não passaria de um mero fazer técnico. A pedagogia é também uma teoria da ação em desenvolvimento, ou seja, uma teoria praxiológica que visa compreender e qualificar a própria ação prática. Daí sua relação com o *enraizamento*, pois a pedagogia é de alguma forma testemunha de um tempo histórico e o pedagogo é portador das questões e das potencialidades de uma época determinada. Ou seja, o pedagogo nunca pode ser considerado um sujeito alheio a sua época por ser portador das questões educativas de sua época; nele se expressa a realidade intelectual, moral, social e cultural de determinado momento histórico. As *rupturas* revelam que a pedagogia é fruto de conflitos e contradições de diferentes momentos e contextos e o pedagogo é, em certa dimensão, produtor de algum tipo de ruptura com o momento presente. Em seu desejo de agir, o pedagogo resiste e destitui aquelas concepções e aquelas práticas que já não permitem seguir em seu fazer prático. Na busca de realização de uma nova educação, ele rompe com ideias e com práticas que considera improdutivas e ineficazes. Por fim, *a mediocridade ou precariedade*, uma vez que a pedagogia e o pedagogo são frutos da própria incompletude da teoria e das limitações da prática. A história da educação e da pedagogia revela diversas propostas que fracassaram e outras tantas, que mesmo tendo vingadas por determinado tempo, manifestam inúmeras incoerências e contradições. Em pedagogia tudo é precário, incerto, mutável, humano, demasiado humano. Ela é uma ação que se configura teórica e praticamente como frágil (MÜHL; MAINARDI, 2012).

O que interessa à Pedagogia são exatamente as exigências e as consequências da ação educativa, uma vez que ela se volta para o futuro, visando a um possível progresso, ou seja, uma qualificação da condição pela formação que a Pedagogia oferece. Tal progresso decorre de uma ação exercida e justificada pela necessidade da reprodução de uma tradição que precisa ser apropriada pelas novas gerações, e o desenvolvimento de uma vida social elaborada intelectual e culturalmente com a participação das novas gerações.

Disso resulta o desenvolvimento de uma condição humana que se dá pela ação pedagógica como mediação entre o passado, o presente e o futuro. Aqui se apresenta a especificidade da tarefa da Pedagogia, de desenvolver, através de processos práticos, a apropriação e a reflexão críticas sobre os valores e saberes vigentes com vistas ao futuro, ao progresso, ao desenvolvimento. Sobre ela, recai a função de orientar a ação formativa da condição humana com a finalidade de produzir mais humanidade e mais liberdade. Por isso, a Pedagogia é uma ação “teórico-prática”, dialética, cuja tensão jamais será superada.

Dentre os estudiosos da área da educação, hoje, entende-se que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se resumindo apenas à escola nem, muito menos, à docência, embora sejam elas referências na formação do pedagogo. Sendo assim, isso marca a noção da amplitude de atuação do profissional formado em Pedagogia e, do mesmo modo, a magnitude das práticas educativas na sociedade. Não se pode deixar de afirmar a necessidade da análise epistemológica das ciências da educação. Parte-se da ideia de que a Pedagogia é uma área do saber/conhecimento que pesquisa a realidade educativa, no particular e no geral, a partir de aportes teóricos providos pelas ciências da educação, pois ela é a teoria, a reflexão do processo dialógico interativo entre as pessoas. Nesse viés, o pedagogo é o profissional atuante nas esferas da prática educativa, ligado à organização e aos processos de transmissão ativa de saberes, sempre atendendo aos objetivos de formação humana.

Em seguida, discute-se a Pedagogia do ponto de vista da formação em um sentido ampliado de formação humana através de autores como Coelho, Costa e Thomazi (2009) e Mühl (2016).

4.2 Pedagogia, formação e humanização

Os fundamentos da educação dizem respeito aos princípios epistemológicos, pedagógicos, políticos e culturais que coroam a modernidade a partir dos quais seriam alcançados os grandes anseios da humanidade: a crença em valores emancipatórios. Esses valores emancipatórios estariam calcados na ideia de recuperar a teoria da racionalidade, já que

o homem é portador de uma racionalidade instrumental, ou seja, figurados por meio do dinheiro e do poder, em que se perdeu a relação histórico-conceitual do campo da filosofia, descaracterizando a perda da consciência histórica da filosofia/fundamentos da educação.

Partindo dessa análise, a filosofia da educação traz a busca, no exercício do conceito, no esclarecimento, no diálogo e no pensar reflexivo, por uma sociedade melhor. O exercício filosófico colocado a serviço da educação permite o sentido metodológico no diálogo hermenêutico dos conceitos e principalmente dos sujeitos envolvidos, pois a filosofia fornece as bases, ou ainda, os fundamentos às teorias e às ações educacionais, diretamente ligados à relação entre a teoria e a prática.

Para avançar em relação a esse pensamento, faz-se necessária uma aproximação aos conceitos de Pedagogia, formação e humanização. Devido a isso, as reflexões aqui desenvolvidas apontam que a Pedagogia é um campo amplo de ação humana que, além de se destinar à reprodução e à transformação do mundo, ocupa-se de pensar os meios e os procedimentos adequados para o desenvolvimento da formação humana em sua totalidade. A real destinação da Pedagogia é a formação da condição humana que possibilite a efetivação de uma vida com reconhecimento e realização individual e coletiva.

É necessário reforçar a ideia de humanização proposta por Coelho, Costa e Thomazi (2009), que mencionam que os seres humanos se encontram em “movimento de busca”. Tal movimento constante é a base da relação entre a educação e a formação humana. Nesse processo, a visão dessa relação significa direcionar o ser humano até um modelo ideal do que é “ser humano” e do que é “ser plenamente humano¹⁰”. Aqui, destaca-se o ponto central da relação entre a educação e a formação humana, pois é nesse ponto que o indivíduo se transforma em um “ser menos”, incompleto, para um “ser mais”. Essa transformação chega ao ápice porque é uma transformação do ser humano enquanto ser social-histórico, ser sábio e, por consequência, como transformação de uma sociedade para uma sociedade política, chegando ao ponto de humanização.

A partir do questionamento acerca de qual seria o modelo ideal do que é ser “humano” ou do que é ser “plenamente humano”, faz-se necessário, neste momento, explorar a ideia de educação, de formação e de Pedagogia, esta tida como uma forma particular de o homem apropriar-se da tradição, ao mesmo tempo em que a produz e modifica.

¹⁰ A formação é, pensada como “uma aventura”, “uma viagem aberta e interior” sem uma ideia prescrita de seu itinerário e sem modelo normativo de seu resultado, do que é “ser plenamente humano”. Um convite a pensar a uma viagem interior, em si, em um alguém, a própria construção desse alguém e a transformação desse alguém (COELHO; COSTA; THOMAZI, 2009, p. 15-16).

Conforme o Ministério da Educação (2007), formação, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas.

Para Mühl, a educação significa uma “intensa articulação entre o passado e o presente, a vivência do passado no presente, bem como um atrelamento da sociedade com à tradição” (2016, p. 220). A alternativa que o autor apresenta é uma educação aberta à participação, à emancipação dos sujeitos, a uma retomada do sentido do saber e da cultura como exigência para a manutenção das condições do desenvolvimento de uma sociedade humana e de formação.

Ademais, é importante mencionar em primeira instância o que Mühl tem a contribuir no que se refere à educação moderna do indivíduo. Essa ideia se ampara no conceito de articular o passado no presente, “uma ligação do indivíduo com o coletivo e uma identificação de constituição do indivíduo no coletivo” (2016, p. 221), pois, assim, com base no passado, o ser humano torna-se um ser digno dele, incorporando-o com acesso ao presente social. É a chamada integração do indivíduo ao social. O autor, numa primeira ordem, provoca, de certa forma, a se pensar que a integração dos indivíduos talvez seja improvável. Improvável porque o indivíduo quer-se colocar acima de qualquer princípio.

O pensamento contemporâneo vincula a educação às grandes interrogações da formação humana. Essas interrogações desembocam no modo crescente de individualização do sujeito, centrando nos seus interesses individuais, estando, portanto, na base da educação atual. A própria falta de transmissão da tradição é a outra fonte das interrogações da formação humana. Sem ter a sustentação da tradição, fica improvável a função social da própria educação¹¹. A educação moderna acompanha a grande massa da individualização da sociedade como modo de viver. Para Mühl, “a formação de um sujeito digno implica a sua vinculação a um passado, e ele só podia aceder a uma condição de existência plena por meio do grupo humano ao qual pertencia” (2016, p. 221). É por meio desse formato que se constitui o papel da educação moderna.

A educação moderna institui como principal objeto de ação a transmissão dos saberes acumulados pela humanidade. Esse elemento de transmissão fundamenta a formação social pensante no mundo. Por isso, a educação vincula-se em uma ordem de “reprodução da tradição”

¹¹ Também a esse respeito, consultar Mühl (2016, p. 209-237).

contribuindo para a formação do ser humano para uma sociedade atual mais humana. E é a escola o ambiente próprio para se reforçar o vínculo do indivíduo com a comunidade de seus pares.

O problema surge, nesse sentido, quando a escola perde o foco como agente de transmissão de saberes herdados pela humanidade. Da “tarefa de integração do indivíduo social e da necessidade da apropriação de uma tradição exemplar é que nascem a necessidade da transmissão e o desenvolvimento de uma Pedagogia destinada a ‘ensinar tudo a todos’” (MÜHL, 2016, p. 221). Nesse viés, a individualização restringe ou exclui a preferência do coletivo social na atualidade, da mesma forma como acontece com a tradição. Nas palavras do autor, “é o indivíduo que se coloca acima de qualquer princípio; ele é o ponto de partida de toda a ação e a ele tudo se destina” (MÜHL, 2016, p. 222).

Com a individualização e a redução dos interesses coletivos, o sentido do conhecimento demanda da necessidade que o próprio sujeito lhe atribui. É esse o ponto crucial da relação entre a tradição e o saber coletivo, diminuindo a forma de o indivíduo se constituir. No momento em que os interesses coletivos desvinculam-se da tradição, desse conhecimento passado, não há razão de existir uma manutenção da sociedade ou coletivo social e da construção de relações humanas solidárias e justas. Como formar nesses moldes? Como se organiza a capacidade de integração dos indivíduos numa formação mais humana no mundo? Infelizmente, a educação intensifica-se para a formação técnica provinda do mercado de trabalho, uma vez que a preocupação com a produtividade e com o utilitarismo desconcentra o processo do conhecimento como fonte do autocultivo, da reflexão, da investigação e da imaginação inerente ao saber. Assim, o conhecimento torna-se apenas um recurso instrumental, pondo em risco um dever humano, inclusive a educação submerge o sentido vital de sua ação. Esse é o grande desafio da educação para uma formação humana.

O saber da tradição e o saber do coletivo moderno são elementos fundantes para o cultivo da humanidade e para uma formação social mais humana de mundo. Concentra-se, então, na educação, a responsabilidade de manter essa legitimidade para sustentar a própria condição do ser humano numa perspectiva de formação humana, garantindo seu real sentido de formação.

No entanto, o reconhecimento da filosofia da educação como um processo reflexivo atende aos objetivos, aos métodos e aos resultados da educação, inclusive está fortemente enraizado na fundamentação conceitual da filosofia, já que teorizar é constitutivo da condição humana e ela é responsável pelo processo dialético de auto-emancipação e de mudança social.

Para tanto, considera-se de grande importância analisar o problema da formação humana com a questão central da Pedagogia e da ação do pedagogo. Para desenvolver essa reflexão, sustenta-se em três referências: a concepção de formação desenvolvida por Goergen (2014b), a Pedagogia hermenêutica de Flickinger (2009) e a Pedagogia como apresentação de mundo por Dalbosco (2016).

4.2.1 Educação e Pedagogia como formação crítica: Goergen e a perspectiva emancipatória

Seguindo esse tema de relevância, passa-se à abordagem sobre o que Goergen refere e que conduzirá e reforçará a importância da formação humana no contexto contemporâneo.

Tendo em vista o papel da educação, é possível afirmar-se que ela nasce para alcançar “o conhecimento do bem, da verdade e da justiça para melhorar a vida política” (GOERGEN, 2009, p. 30). Aqui, quando se reporta à vida política, quer-se referir a uma vida de poder, de adestramento, de utilitarismo, sem uma busca reflexiva interna de formação. Mas, com estudos e com a evolução do pensamento contemporâneo, afirma-se uma formação numa perspectiva emancipatória.

Para Goergen (2009, p. 24), a educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância. Em razão disso, a educação deve privilegiar “o lado racional do ser humano, buscando a sabedoria como a mais alta realização da virtude e da felicidade” (GOERGEN, 2009, p. 33). Isso se traduz no exercício ativo das faculdades da alma, pois um homem feliz vive melhor e conduz-se melhor.

Já, quanto ao significado de formação, Goergen sinaliza a “busca de caminhos novos para a formação do homem de hoje” e também “a renovação moral do ser humano como uma abertura de transformação” (2009, p. 28). Essa ação de abertura contempla o exercício de “estar a caminho” de si mesmo. A formação também se destina ao tenso movimento entre ouvir e ser ouvido, rejeitar e ser rejeitado, influenciar e ser influenciado, reconhecer e ser reconhecido (GOERGEN, 2014b, p. 28). Nela, devem ser fortalecidos a interação e o diálogo entre os indivíduos. Na perspectiva do autor, essa é a grande provocação atual que deve enfrentar um projeto de formação.

Cumprido, a partir dessas noções, enfrentar a questão do saber da tradição e sua relação com o saber coletivo moderno e todas as suas preocupações.

Goergen traça a ideia de “formar os seres humanos segundo suas respectivas realidades sociopolíticas e culturais” (2009, p. 25). A educação, assim, é uma necessidade comum,

provinda de crenças, de valores e de ideais, pois “a educação é um fenômeno intrinsecamente humano, a que os gregos chamaram de *Paideia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos de ‘formação’” (GOERGEN, 2009, p. 26). A educação passa a ser entendida a partir da elevação da alma da ordem racional e moral que dá sentido ao agir moral e político.

Pode-se, assim, designar uma relação entre o mundo espiritual e o material, ou seja, “[...] decifrar a alma e organizar o *cosmo* moral. Assim, o homem assume o centro das preocupações em substituição à natureza física e social” (GOERGEN, 2009, p. 28). O bem-estar do homem com o bem-estar da alma mantêm a renovação moral do ser humano como forma da transformação política, pois assumem uma ordem racional e moral, constituindo-se no fundamento do agir moral e político. Nesse viés, apresenta-se uma harmonia entre a existência moral do homem e a ordem natural do universo. Nessa perspectiva, o caráter moral do homem é o cerne da existência humana e da vida coletiva. Por isso, a educação¹² deve estar no topo da moral e da política, destinando o governo da alma e da *polis*. “A preocupação maior destaca-se pela formação de pessoas capazes de pensar e de chegar à essência das coisas” (GOERGEN, 2009, p. 28).

Numa visão grega, isso quer dizer que “o papel da educação seria o de alcançar o conhecimento do bem, da verdade e da justiça para melhorar a vida política” (GOERGEN, 2009, p. 30). Alcançando esse parecer, a educação é entendida como “adestramento” e como “formação”, pois a vida política trata de manter a ideia de “técnicas de exercício do poder”, de um lado e, de outro, a “busca reflexiva interior da verdade”. Como ainda acrescenta Goergen, se estabelecem “o sucesso e o poder, numa linha, e de outra, o ideal da dialética para formar o cidadão virtuoso” (2009, p. 31), horizonte único de refazer o sentido real entre política e educação. Nesses termos, forma-se uma concepção individual e social do homem.

O destino do homem se realizaria pela construção de uma nova ordem, a partir da premissa da autodeterminação moral do próprio ser humano sobre a base do conhecimento da ideia do bem. [...] uma educação e uma instrução honestas que se conservam e tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores [...] (GOERGEN, 2009, p. 31).

¹² “Os sofistas ensinavam a mera técnica do poder, encontrando bons técnicos e especialistas, esquecendo-se do conceito de *paideia*. Ao criticar o conhecimento técnico, Sócrates desestabilizava os conhecimentos gerais que apenas visavam à vaidade e ao sucesso. Por isso, o alerta dirigia-se aos que apenas se aperfeiçoavam na cultura disciplinar e livresca, faltando com o essencial, que é a justiça, o verdadeiro ideal de formação. Relação entre o homem eticamente íntegro e a disposição de transformar a sociedade. A educação rompe os limites da mera aquisição de conhecimentos e habilidades, transformando-se no esforço abrangente e integral ao autêntico sentido da vida. A *paideia* converte-se em ordenação filosófica e consciente da vida na perspectiva do destino moral e político do homem na *polis*” (GOERGEN, 2009, p. 29-30).

O autor revela, no pensamento acima exposto, a necessidade de busca por um novo sistema de educação, sendo esse o fim último da formação moral do cidadão, como ideia de instrução boa, instrução do bem e da reforma política, como aquela governada pela ideia do bem, pois de nada adianta mudar as leis sem renovar a essência moral, sua plenitude de transformação. O bem atinge, para o homem, o exercício ativo das faculdades da alma, como uma forma de viver bem e conduzir-se bem. Nessa trajetória, vislumbra-se o sentido da educação como respeito ao indivíduo e à ordem natural do ser humano e os potenciais de cada um. Essa ordem natural e os potenciais de cada ser estão relacionados a uma ordem flexível, sem fins rígidos estabelecidos, de liberdade do sujeito, tendo em vista a plenitude de transformação, ou seja, quando se orienta a vida privada ou pública pelas condições da razão, controlam-se as paixões (domínio dos impulsos emocionais) e se obedece às leis.

Por isso, pode-se afirmar que só a educação poderá estabelecer o melhor estado possível nas diferentes circunstâncias humanas e históricas, ou, ainda, ela deve privilegiar o viés racional (pensante) do ser humano, estabelecendo a sabedoria como a mais alta consumação da virtude e da felicidade. A virtude contempla a ética como dimensão do domínio dos impulsos emocionais e da obediência às leis. A felicidade conduz uma forma de viver bem e conduzir-se bem, sendo um condicionamento da alma. De tal modo, a educação “rompe os limites da mera aquisição de conhecimentos e habilidades, transformando-se no esforço abrangente e integral ao autêntico sentido da vida” (GOERGEN, 2009, p. 31).

Percebe-se, assim, que os moldes da formação iniciada pelos filósofos gregos repercutiu por toda a história da educação do Ocidente, da Idade Média à Modernidade, como indicado por Flickinger (2014b), já que o sentido do conhecimento à imagem de mundo e de homem reflete na educação. Atribui-se ao homem a responsabilidade pela construção de si mesmo enquanto natureza humana. Isso representa uma nova visão de mundo, conferindo ao homem como agente do progresso pelo domínio cada vez mais da natureza, no potencial de liberdade do sujeito. O exercício de liberdade funda-se no exercício da racionalidade e automaticamente como exercício de transformação prática do homem e do mundo, resultando um meio de libertação do sujeito como ser pensante autônomo.

Doravante, uma concepção moderna de formação surge caracterizando o homem como “artífice” de si mesmo, ou seja, a formação como processo, formando a si mesmo e, ainda, o conhecimento visa ao ato livre do sujeito, do pensar autônomo. Nesses termos, a *Bildung* é o caminho de autoconstrução do sujeito com os interfúgios da sociedade. A formação humana é percebida como um processo unitário e abrangente do homem e do mundo como sujeito independente, isolado, autônomo por natureza para a percepção de si mesmo como parte

integrante do todo social. Trata-se de uma relação do eu com o outro e com a natureza, a qual se baseia no princípio da harmonia dos seres humanos entre si e deles com a natureza, numa perspectiva de dependência. Para Goergen, o desafio central da formação pode ser estabelecido como

O lugar do homem no mundo e suas relações com as pessoas. A diferença da formação contemporânea com relação aos moldes passados reside na concepção de espaço e tempo, de mobilidade e mudança, de aproximação e distanciamento num mundo carente das autoridades tradicionais e imerso em sempre renovados ambientes de convivência entre indivíduos e culturas (2009, p. 55).

Nesses moldes, era possível pensar a formação numa relação vertical entre os sujeitos e as sociedades. Hoje, é necessário pensar numa relação construtiva horizontal entre os sujeitos e a sociedade. Assim, entende-se que o papel da educação é cultivar os indivíduos conscientes e capazes de construir ideais formativos. Com base nos binômios como “possibilidades e limites”, “egoidade e alteridade”, “permanência e mudança”, “tradição e inovação” e “formação e transformação” (GOERGEN, 2009, p. 56), traduz-se, nesse contexto dialético, de um lado, um processo social e, de outro, um processo aberto aos seres humanos, uma vez que a formação se coloca como projeto individual e coletivo de natureza democrática. Isso tem como intuito melhorar as condições do indivíduo e da sociedade, defendendo o espaço público como um espaço vivo e permanente da instituição da formação contemporânea como um espaço do entendimento, do diálogo em torno do bem comum.

Do ponto de vista da formação do ser humano como sujeito social, é necessária a constante reconstrução dessa relação, no sentido de transformação, num real ideal de formação ou “boa formação”, numa constituição da própria natureza e da essência do ser humano à luz do estreitamento dos laços entre o homem, a sociedade e a formação, num sentido evolutivo de vida e de mundo.

Nessa conjectura, é de extrema importância a contribuição dos pensamentos de Flickinger (2014a) a respeito de uma formação humana à Pedagogia, do que se ocupa o próximo item.

4.2.2 A Pedagogia hermenêutica de Flickinger

Para Paviani (2014), o filósofo Flickinger deixa claro a relevância da contribuição hermenêutica nos processos pedagógicos para a experiência educacional. A Pedagogia não se restringe à transmissão de conhecimentos (conteúdos) e à qualificação profissional; ela exige

mais, exige uma abertura de diálogo (como relação social), permitindo o encontro com o outro, criando uma relação ético-moral. Essa relação social não se trata da troca de ideias ou de emoções. Trata-se de uma relação social dialógica pela disposição de ouvir o outro, permitindo a compreensão hermenêutica. A compreensão hermenêutica é o alicerce da interpretação, pois estabelece um ato circular entre o sujeito e o objeto. E esse ato circular entre ambos, ou esse círculo hermenêutico, cria a valorização do ato de ouvir o outro, de tal maneira que quem interpreta algo interpreta a si mesmo.

Por que a compreensão e a interpretação hermenêutica implicam a historicidade do saber humano? Justamente porque é por meio da experiência ontológica do encontro com o outro, do que se sabe, do que se conhece e principalmente do que se vive, que a busca da verdade se revela; por isso, é um caminho, um processo, e é nesse viés que a Pedagogia deve-se embasar.

Nesses termos, Flickinger questiona a Pedagogia moderna por estar a perigo da racionalidade instrumental, que impõem um sistema educacional fechado, sem diálogo, de dominação e manipulação à experiência do sujeito. Pois, como acresce Flickinger, “a racionalidade instrumental desvirtua a escola como lugar de formação humana” (2014a, p. 111). Por isso, só uma Pedagogia hermenêutica de caráter ontológico é capaz de desfazer esse caráter dominador e manipulador do sistema escolar para um sistema de formação humana, no reconhecimento do outro, numa experiência de um diálogo vivo, por um processo de reflexão, de perguntas e respostas, de descobertas, do respeito pelo outro, o qual vinculará uma postura ético-moral pedagógico submetida ao estatuto epistemológico.

A perspectiva hermenêutica revela a tarefa de tornar claro o que é obscuro, ou seja, traz o autoesclarecimento dos sujeitos de interpretar o mundo. “Para a hermenêutica, o diálogo traz à tona a dimensão ética do conhecimento” (PAVIANI, 2014, p. 115). Assim, Flickinger (2014a) legitima a postura hermenêutica, propondo uma fundamentação dialógico-filosófica, devendo ser um ato constitutivo do procedimento educacional. Isso tendo em vista que a filosofia da educação tem o papel de encaminhar os sujeitos do processo educativo a um comportamento reflexivo de modo consciente, enquanto base intelectual do saber, evitando a racionalidade instrumental. Tal racionalidade cumpre a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo e, do mesmo modo, assegura o caráter autorreflexivo da filosofia da educação a pensar as diversas posições teóricas e práticas da educação e, também, reafirma o lugar social do diálogo e principalmente a filosofia como reflexão e autorreflexão no desenvolvimento da ação pedagógica global do que como espaço curricular.

Nesta instância, no campo das ciências sociais e humanas, a Pedagogia deve estar associada a caminho de uma experiência hermenêutica processual ética da vida e do mundo. A

filosofia deve estar associada à reflexão hermenêutica sobre as condutas morais das pessoas e da sociedade. Assim, a contribuição hermenêutica possui a disposição do encontro com o outro, reveladora de sentidos e da compreensão e interpretação dos fenômenos.

Outro ponto fundamental que Flickinger destaca e toma como núcleo principal é a tradicional ideia de formação e, do mesmo modo, uma visão contemporânea, que reduz a formação num processo de instrução profissional. Flickinger anuncia que “a tarefa da formação consiste aí em dar à pessoa as mais amplas chances de ativar esse seu potencial” (2014a, p. 151). Para que isso seja alcançado, é necessário ao sistema de educação (sistema organizacional educacional) fornecer as condições para tal efeito, pois sua função é o cultivo das condições essenciais para uma formação máxima ao pedagogo educador.

A esse respeito, Flickinger ressalta a seriedade da “formação do indivíduo, respeitando suas condições específicas de cada um, pois o sistema educacional contemporâneo enfatiza cada vez mais diretrizes não vinculadas às condições individuais do educando” (2014a, p. 152). Por isso, “a redução da ‘formação’ à instrução profissional resulta de demandas provenientes de um mercado de trabalho altamente diferenciado e com ramificações pouco transparentes” (FLICKINGER, 2014a, p. 152). Amparado nesse ponto de vista do autor, fica visível pensar no entendimento de romper essa tensão entre a ideia tradicional da formação com a postura de instrução profissionalizante imposta às políticas do mercado de trabalho.

“A educação faz dos educandos ou sujeitos-súditos confiantes nas diretrizes socioculturais em vigor, ou rebeldes que fogem a qualquer responsabilidade quanto à definição de sua vida em sociedade” (FLICKINGER, 2014a, p. 159). A referência a “súditos” é feita uma vez que a concepção instrumental ou utilitarista da educação impõe aos indivíduos exigências que lhe são alheias, ficando à mercê das demandas do mercado de trabalho, principalmente no sentido de adestrar-se a quaisquer transformações da lógica econômica, desinteressada das opções e dos projetos de sua própria vida, uma vez que impregna-se um caráter ideológico nas instituições educacionais, impedindo-lhes qualquer sensibilidade crítica reflexiva da vida.

Considerando a Pedagogia um espaço de redução à formação, não obstante, é também importante dizer que ela está marcada pela complexidade da sociedade moderna, a qual promove a desorientação dos sujeitos no espaço social. Essa desorientação é marcada pela complexa construção social e, do mesmo modo, por indivíduos precisando orientar-se no todo. Como acrescenta Flickinger, “[...] uma diversificação espantosa de perfis profissionais revela o esforço desamparado do sistema educativo de encontrar modelos de orientação para os operadores num cenário com dinâmica própria e cada vez mais perturbadora” (2014a, p. 162).

A Pedagogia encontra-se num campo pedagógico sensível, pois acresce um forte desamparo por reformas pedagógicas/diretrizes curriculares trazidas pelo crescimento da complexidade e das demandas sociais.

Em busca de uma saída, vê-se a recuperação da tradição da crítica de ideologias que podem ser amplamente amparadas. A complexidade da sociedade moderna, pode-se dizer, resulta na dificuldade de orientação dos seres humanos no espaço social, haja vista que as políticas educacionais buscam reduzir as demandas de formação, proporcionando, assim, as reformas pedagógicas, revelando o esforço desamparado do sistema educativo ao tentar encontrar modelos de orientação adequados ao objetivo da formação instrucional e social.

Nessas condições, fica explícita para a Pedagogia uma reavaliação ou atualização do papel da formação no campo moderno, definida ora como uma função instrumental e ora como função necessária para a integração social. Essa integração social está voltada à ascensão social pelo “saber”, visto que o sistema educacional fica à mercê dessa transformação. É aqui o ponto nuclear/decisivo aos olhos dos pedagogos de tal ciência (de estar ciente) na formulação ou na reformulação do papel da formação. A formação é uma das condições mais importantes para a participação do indivíduo na vida cotidiana e no processo de sociabilidade, pois é uma condição de sobrevivência.

Nesse viés, Flickinger (2009) registra o conceito clássico de formação vinculado à ideia de uma conotação ética (*Paideia*) dos filósofos gregos, tão pouco presente na concepção moderna de educação. O objetivo da *Bildung* é a “formação máxima e mais proporcional possível de suas forças, no intuito de as integrar em um todo” (FLICKINGER, 2009, p. 64). Essa formação máxima e mais proporcional refere-se ao processo de autodesenvolvimento do sujeito, introduzindo no âmbito educacional/cultural e social a tarefa de fornecer as condições necessárias para tal prática.

Infelizmente, nem o conceito de ética da *Paideia*, nem o conceito de autodeterminação na *Bildung* foram suficientes para o conceito de formação hoje. Nesse panorama, a formação como diretriz para os esforços educativos fica totalmente artificial e a Pedagogia alienada às experiências do mundo da vida aos anseios dos sujeitos como um todo. Mesmo buscando na história grega esse conceito e essa base filosófica, e apesar de todos os esforços científicos para que a formação de hoje estivesse voltada à formação humana, o que se observa é que a Pedagogia esteve muito mais subserviente aos interesses das políticas governamentais do que aos interesses humanos. Em razão disso, torna-se necessária a discussão acerca de sua emancipação e de sua realocação como ciência do humano.

Assim, é necessário que as instituições da sociedade e a lógica econômica do país movam esforços para uma tal formação máxima de autonomia, de autodeterminação, de liberdade, tanto social quanto cultural do indivíduo, pois é aquilo que brota do interior de cada um que oferece resultados construtivos relevantes da formação, do que aquilo sendo imposto de fora, de uma política instrumental. A formação provém de uma competência reflexiva de vida, organizada para um espaço aberto, com elementos de autoconstrução do sujeito e nas relações de diálogo com o outro.

Nesse entorno, é de fundamental valor a abordagem feita por Dalbosco (2014), quando trata da concepção de Pedagogia como orientação de mundo, como se passa a expor.

4.2.3 A Pedagogia como apresentação de mundo em Dalbosco

Em se tratando da Pedagogia, pode-se caracterizá-la, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica (DALBOSCO, 2010, p. 31).

Pensar a formação humana, como núcleo fundante da filosofia da educação, resulta da conexão entre a Filosofia e a Pedagogia. Assim, Dalbosco (2014) apresenta o enfraquecimento da filosofia da educação especialmente nos cursos de formação de professores, uma vez que exhibe uma tecnicização do processo formativo, ou seja, numa perspectiva instrumental. Esse enfraquecimento traz em seu bojo uma tendência mais técnica da educação, principalmente no que tange ao domínio das técnicas de aprendizagem. O dano disso à Pedagogia subjaz-se à perda, no sentido ético, de orientação de mundo, a não levar a sério o si mesmo e a presença do outro. A possibilidade de saída dessa situação ampara-se no diálogo crítico com a tradição da própria filosofia da educação.

O que interessa pensar, como destaca o autor, é com relação à transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores.

A dimensão formativa da filosofia repousa na Pedagogia como “forma de vida”, amparada como “orientadora de mundo” na busca pela “formação humana”. Nesse intuito, as noções de filosofia como forma de vida e a Pedagogia como orientação de mundo são inexoráveis para pensar a formação humana. E a filosofia da educação, como ponto de ligação entre as duas áreas, permite discorrer sobre um novo olhar de viver e de perceber o mundo, a fim de transformá-lo.

Do ponto de vista da filosofia como forma de vida, a formação filosófica manifesta-se na linha formativa pedagógica através do diálogo entre educador e educando. Trata-se do diálogo mútuo entre ambos, que conduz ao processo transformador. Esse diálogo concentra-se na noção de cuidado de si por meio do exercício constante da reflexão de si com o outro, buscando a transformação. A filosofia está atrelada como processo de formação, pois possibilita uma nova maneira de pensar, pensar prudente, na escuta do outro, no sentido do caráter de abertura, de diálogo, promovendo um reconhecimento recíproco, havendo um caminho de transformação entre ambos. Disso resulta a concepção filosófica como um agir prudente, visando ao bem, dirigindo-se para o aspecto formativo. O processo formativo ocorre quando há transformação em si e no outro e, com isso, há educação.

É nesse expoente primordial da filosofia da educação que a Pedagogia está calcada como forma de vida e como orientação de mundo, pois seu compromisso desemboca como formação humana de si sobre si mesmo na auto/trans/formação com o auxílio do outro, como fonte de reconhecimento entre ambos. Só assim ocorre o processo formativo ou pedagógico como sujeito da práxis (ação), como sentido da ação humana e do próprio mundo. Uma vez provinda do diálogo crítico com a tradição, a filosofia da educação repousa em seu poder reflexivo, ampliando, assim, o conceito de formação.

Dalbosco destaca a Pedagogia como orientação de mundo, como “uma sabedoria que investiga a imersão dos envolvidos no mundo prático, constituído em sua tríplice dimensão; o si mesmo, os outros e sua pertença à ordem cósmica (mundo)” (2014). Da Pedagogia com o cuidado de si nasce uma postura formativa/pedagógica, da qual nasce uma postura ética do si mesmo com o outro. Nesse todo, a Pedagogia imbrica no sentido da existência humana e do mundo sobre si mesmo, atribuindo um sentido ético, como função de “despertar em cada profissional especialista e do futuro docente, o sentimento de um cidadão do mundo pertencente à comunidade humana”, com vistas à negação de uma perspectiva instrumentalizadora, à luz de um reconhecimento recíproco.

A Pedagogia como orientação de mundo difere tanto da filosofia como saber contemplativo quanto da formação docente, pois o importante é que a Pedagogia não deve ser um saber técnico especializado e, sim, uma sabedoria prática (excelência das ações) movida por uma postura pedagógica, que investiga a imersão dos envolvidos no mundo prático dos seres humanos: o si mesmo, os outros e o mundo. Nessa visão, “a Pedagogia é uma forma de vida, enquanto exercício de si sobre si mesmo” (DALBOSCO, 2014). Ela abre a perspectiva de pensar a formação docente além de um saber técnico especializado como técnicas de

aprendizagem. E chama a filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo a dialogar com o saber técnico e formação humana.

Nesse contexto, é permissível validar o efeito da filosofia da educação como tarefa de construir o diálogo entre o saber técnico instrumentalizado e a formação humana e a real importância da formação humana como núcleo fundante da filosofia da educação. E, dito de modo positivo, a formação humana ganha um acréscimo respeitável, quando se torna um movimento processual, porque se transforma em um movimento questionador, estando mais preocupado em formular perguntas do que lhe oferecer uma resposta definitiva e cabal.

Indo um pouco mais longe, com a obra “Condição Humana”, Dalbosco (2016) aproxima-se do conceito de perfectibilidade humana, vinda de Rousseau, o ideal do homem sereno e prudente que sabe viver com os outros de modo autêntico e não corrompido, o qual depende do desenvolvimento natural e espontâneo do aprendizado no convívio com as coisas, modo este de natureza e o ideal da boa educação infantil. Não cabe, aqui, estudar detalhadamente Rousseau¹³, mas sim, alguns conceitos fundamentais para a formação humana trazidos à luz do filósofo.

Segundo Dalbosco (2016), o conceito de perfectibilidade permite pensar a ideia de formação humana como educabilidade do amor-próprio. Essa perfectibilidade não está associada à perfeição do homem, mas sim, à noção de um pensar aberto e indefinido à condição humana, ou seja, num processo humano formativo aberto, dinâmico, criativo e de aperfeiçoamento. O ser humano passa a ser visto, corporal, intelectual e moralmente, como ser capaz de formação (educável) e de desenvolvimento, sobressaindo o que está subentendido no projeto educacional de Rousseau: a possibilidade de desenvolver todas as múltiplas capacidades humanas nas mais diferentes direções, de modo aberto e indeterminado.

¹³ Rousseau deposita no conceito de *perfectibilité* a noção de pluralidade humana inerente à condição humana e por assinalar a plasticidade da condição humana. Tal noção de pluralidade humana desempenha um poder decisivo no desenvolvimento da espécie humana entre o equilíbrio das necessidades e desejos. Sem esse poder, o ser humano não teria alcançado o sentimento de amor por si mesmo e sem tal sentimento não teria sido capaz de ser um agente produtor de cultura. Sem a perfectibilidade, não teria desenvolvido o poder de educar e ser educado e, enfim, lhe seriam a pluralidade e indeterminabilidade completamente estranhas. Tal conceito desempenha um poder decisivo no desenvolvimento da espécie humana, pois a perfectibilidade é a força originária que, também movida por circunstâncias naturais específicas, tornou possível a ruptura com aquela indolência natural do “perfeito” equilíbrio entre necessidades e desejos, característica básica do *homme sauvage*. Juntamente com a liberdade, a *perfectibilité* foi um fator decisivo para que o ser humano se tornasse capaz de ir além daquilo que sua carga instintiva lhe determinava. O fato é que a *perfectibilité* faculta à espécie humana diferentemente das outras espécies animais, um enorme espaço de plasticidade que lhe permite ser infinitamente diferente do que a carga instintiva lhe determina e, mais ainda, diferenciar-se um do outro no interior da própria espécie humana. Ou seja, juntas, liberdade e perfectibilité facultam à espécie humana o potencial de sua educabilidade, abrindo também a possibilidade de diferenciação (singularização) interna entre os próprios seres humanos, uma vez que ela caracteriza a condição humana aberta e indeterminável (DALBOSO, 2016, p. 118-119).

Em outras palavras, tal processo representa a ideia de pensar por si mesmo. Nesse sentido, nasce a ideia do processo pedagógico, como fio condutor de respeito pelo mundo da criança e pelo fato de tratá-la como tal. Na perspectiva de formação humana, [...] “a criança aprende melhor e de maneira eficiente se tem a oportunidade de desenvolver suas próprias experiências” (DALBOSCO, 2016, p. 132).

Tal aspecto permite entender a noção de perfectibilidade como processo de formação do ser humano desde criança, como um ser capaz de se aperfeiçoar de modo indeterminado e aberto em condição natural. Esse procedimento demonstra a formação humana como formação à maioridade. Aqui, concentra-se o princípio pedagógico de autodomínio, de auto-reconhecer das necessidades. “Buscar ser o que se é” é um princípio pedagógico, o qual encontra seu lugar na ordem das coisas e na busca de ser feliz na companhia dos outros como núcleo fundante de educação e de formação.

Para contemplar a ideia, Fabre (2004) retoma e também reforça a contribuição acerca da necessidade de uma formação humana na atualidade. E é nesse ponto decisivo que surge a consciência da necessidade de uma sociedade mais humanizadora das relações sociais, principalmente no que tange à educação. A solução apontada é a garantia para a transformação do humanismo contemporâneo. Assim, necessário se torna, a partir do autor, que se faça a contextualização da necessidade de uma constituição humana.

4.3 Formação humana, prática hermenêutica e apresentação de mundo como tarefas da Pedagogia

Neste momento, procura-se realizar uma síntese das principais concepções acima desenvolvidas e reforçar as implicações dessas reflexões sobre a concepção de Pedagogia e de formação do pedagogo.

Se a educação, em todas as suas dimensões e em todos os seus espaços, implica um processo social formador de todas as dimensões do ser humano, é de que se questionar: por que, em uma perspectiva histórica, a Pedagogia repousou numa formação técnica e não como forma de vida? Para tentar responder a essa questão, entende-se adequado referir os estudos de Fabre (2004).

Como já mencionando anteriormente, a formação do pedagogo no Brasil sempre teve uma forte marca funcional e tecnicista. Como técnico em educação e exercendo funções administrativas dos sistemas de ensino e das escolas, o pedagogo foi quase sempre formado seguindo um modelo de educação que servia para confortar os ditames do desenvolvimento

econômico do País através de diretrizes pedagógicas que transformaria os indivíduos de acordo com os interesses do governo e do sistema produtivo.

Por outro lado, a Pedagogia transcende, indo além desse contexto atual. Ela exige uma renovação, uma redefinição sobre um poder reflexivo, ou, como sugere Fabre (2004), um *savoir-faire*, ou seja, uma reflexão sobre a ação educativa, como dito anteriormente. Para Fabre, “essa reflexão sobre a ação se apoiaria em um conjunto mais ou menos composto de preposições metafísicas, éticas e pragmáticas ao mesmo tempo” (2004, p. 99). O que interessa à Pedagogia são exatamente as consequências da ação educativa, pois ela se volta para o futuro, visando a um possível progresso, ou seja, uma reflexão dessa ação. Tal progresso decorre da ação exercida por uma tradição sobre as futuras gerações da vida social, especificamente da elaboração intelectual da reflexão pedagógica. Esse é justamente o ponto chave da Pedagogia: a reflexão da educação, com vistas ao futuro, ao progresso, ao desenvolvimento, pois nela recai a função de orientar a ação. Igualmente, a Pedagogia é uma “teoria-prática”, uma atividade teórica orientada para a ação.

Fabre (2004), ao pensar a reflexão pedagógica, a qual está diretamente relacionada entre a teoria e a prática, condiciona a um termo que remete à prudência como virtude, ou seja, uma disposição prática, uma disposição moral, uma disposição intelectual, uma virtude crítica e uma virtude política (ato de deliberar). Assim, o homem prudente é aquele que visa ao que é bom para si mesmo e para os demais (visão humanizadora). Nesses termos, a Pedagogia é uma reflexão prudente sobre a ação educativa. E mais, a reflexão prudente remete a pensar a teoria e a prática com efeito de união, ou seja, requer um envolvimento mútuo e dialético entre ambas.

Nesse sentido, Fabre (2004), ao analisar a especificidade da ação pedagógica, identifica a Pedagogia como uma ação orientada pela prudência ou pela virtude, ou seja, como uma disposição moral, intelectual e crítica, tendo em vista a formação da vontade política pelo desenvolvimento da capacidade de deliberação de cada indivíduo.

Por fim, esta terceira parte concretizou o cerne do tema em discussão sob a configuração de novos propósitos para a formação. O diálogo estabelecido entre os autores propôs um esforço teórico e proporcionou uma excelente e fundamental contribuição do pensamento filosófico com a Pedagogia para o campo da Filosofia da Educação, preocupadas em discutir, em uma ordem epistemológica, o processo formativo educacional do ser humano.

A partir de tudo quanto se levantou, a questão da formação humana revelou-se central, permitindo entender a educação vinculada ao todo da vida, viabilizando à Pedagogia que a educabilidade dos seres humanos encontra-se diretamente ligada às questões filosóficas. Ao considerar a formação humana como um processo de autoformação, como abertura e

reconhecimento do outro, mostrou-se, nas discussões filosóficas, a transformação com urgência, instaurada em novas bases epistemológicas, de modo a romper com o paradigma moderno, prevalecendo o papel formativo para essa nova educação.

Em síntese, para a humanização, é exigido, mais que um aperfeiçoamento do entendimento humano, um aperfeiçoamento do ser humano enquanto ser social-histórico, pois a educação e a formação humana pretendem, como processo articulador, compreender, na filogênese do desenvolvimento do ser, processos orgânicos, e na ontogênese no desenvolvimento do sujeito, pensar que os processos formativos não são distintos, mas na perspectiva da formação humana, devem estar imbricados para o crescimento e para a aprendizagem de cada sujeito.

A plenitude da formação de cada ser humano não é uma tarefa individual, mas, sim, uma responsabilidade social e é dessa forma que a ação formativa fica a cargo da educação, pois é nesse aspecto fundante que a formação humana se constrói. Por meio das relações sociais e humanas a serviço da vida social, ocorre a formação do sujeito ético, possibilitando ao indivíduo retirar-se do individualismo e tornar-se um agente solidário e verdadeiramente humano. Esse pode ser, enfim, o papel da Pedagogia e do pedagogo.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa dedicou-se a analisar as orientações que o curso de Pedagogia recebeu no decorrer de sua história e as diferentes concepções sobre a formação do pedagogo que cada período representa. O objetivo da investigação foi de analisar as diferentes concepções de curso com a finalidade de esclarecer a identidade atribuída ao pedagogo nas diferentes reformulações realizadas.

Inicialmente, para compreender adequadamente o conceito sobre formação, no primeiro capítulo, exposto no item dois, apresentaram-se três períodos como sendo os mais importantes na regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil: o primeiro de 1939 a 1960, seguido do período de 1960 a 1964 e, por último, a partir dos anos 80 então até os dias atuais.

Como ponto de partida, mencionou-se o Decreto-Lei n.1.190, de 1939, que teve como iniciativa a qualificação da formação de técnicos para o sistema de ensino. O intuito era preparar trabalhadores intelectuais, cuja formação estava estruturada em duas modalidades de curso, bacharelado e licenciatura, para o exercício de altas atividades culturais, assim como preparar candidatos para o magistério do ensino secundário e normal e para a realização de pesquisas culturais. Esse mesmo Decreto propunha organizar a Faculdade em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando a esta última a Didática, caracterizando uma organização curricular seriada no formato “3 + 1”. Ficou evidente, desde a sua constituição, a separação entre a formação do pedagogo como técnico e a sua formação pedagógica e, do mesmo modo, a suspensão da Didática na formação do bacharel manifestando um afastamento entre o conteúdo e o método de formar.

Ainda, o Decreto n. 1.190/1939 determinava ao licenciado que atuasse como docente no Curso Normal, mas o pedagogo não poderia lecionar como docente no ensino primário. E, ainda, no mesmo sentido, o Decreto-Lei n. 8.530/1946 dispunha que, para lecionar no curso, era aceitável apenas a certificação de ensino superior.

No mesmo período, no Parecer CFE n. 251/1962, permaneceram definidas as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. O bacharel, como técnico em educação, estava dispensado de cursar as disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Na licenciatura, retomou-se a Didática e a Prática de Ensino, propostas à formação do professor. Logo, o Parecer CFE n. 251/1962 reiterou a estrutura do curso de Pedagogia no formato “3+1” mas não estabeleceu o fim da tensão entre o bacharelado e a licenciatura. Apenas apontou um sinal de acréscimo na formação do professor para o nível superior em curso de graduação em licenciatura.

Com o movimento da Reforma Universitária, a Graduação em Pedagogia ofertou as habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, pois o curso de Pedagogia, neste sentido, estava centrado em dois princípios basais: formar o docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus.

Na perspectiva do Parecer 252/1969, o curso de Pedagogia caracterizou, tão-somente, licenciatura, introduzindo a proposta de uma formação de especialista em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, simultaneamente à habilitação para a docência nos cursos de magistério, objetivando a reestruturação do curso. As determinações legais desse parecer vigoraram por três décadas, até a aprovação da LDB n. 9.394/1996.

Antes disso, já no fim da década de 1950, foi impulsionada pelos princípios da educação tecnicista de Skinner a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, por meio da teoria da aprendizagem por condicionamento, em que o professor é considerado um mero técnico do sistema educacional. Assim, o papel do pedagogo como educador perde sua natureza própria e a educação perde sua função para uma formação humana, ética e cultural.

É importante, nesse contexto em que foi gestado o parecer n. 252/1969, expor a Reforma Universitária de 1968, promovida pela Lei Federal n. 5.540, que teve como desígnio um sistema empresarial de universidade, em que os profissionais contratados deveriam ser técnicos, pesquisadores ou administradores.

Na década de 1980, dentre as ideias então produzidas no curso de Pedagogia, ressalta-se a docência como sendo a base da identidade profissional de todo educador e a necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de uma formação de educadores, distanciando-se da perspectiva tecnicista adotada pela política da formação de professores. Por conta disso, deu-se destaque ao trabalho dos especialistas, desconsiderando a função do professor de disciplinas, ficando explícita a divisão social do trabalho em educação, pois, assim, o curso de Pedagogia assumiu a formação para as séries iniciais do ensino de primeiro grau e, depois, a educação infantil como uma de suas mais importantes atribuições, secundarizando-se a formação de especialistas, passando a formar profissionais habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério e os profissionais licenciados como especialistas em educação para atuarem junto às escolas e aos sistemas de ensino.

Para a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, foi autorizado pelo CFE e reconhecido pelo Parecer n. 470/1983, o registro da Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na docência, pois a Instituição queria sustentar um projeto de qualidade de ensino por

meio da licenciatura para atuarem nas séries iniciais e nas disciplinas da formação especial de magistério de 2º grau, priorizando a docência e a formação do pedagogo como especialista, em nível de pós-graduação. Nesse sentido, se faz a docência como base da formação de todo educador.

Considerando esse panorama, a partir da década de 1990, o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia em razão da compreensão de que a docência constituía a base da identidade do profissional de Pedagogia. Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gerou ao curso de Pedagogia uma pauta de discussões, permeando a questão da identidade e visando à reformulação na direção de uma política educacional global de formação.

Em 2005, iniciou-se um novo modelo de uma formação, em que é fundamental para a formação do licenciado em Pedagogia o conhecimento da escola primária como uma organização complexa, que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. As especialidades em orientação, administração, supervisão ou inspeção em nível de formação inicial foram extintas, transferindo-as para a formação continuada, definindo um novo perfil do licenciado em Pedagogia, voltado para as áreas de docência e de gestão educacional.

A Resolução n. 2 de 2015, por fim, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior do curso de licenciatura e para a formação, trazendo uma importante mudança na concepção sobre as atividades do magistério, no sentido de definirem as exigências de sua formação, bem como a qualificação profissional.

É possível perceber, nessa primeira parte, os vários contrastes histórico-legais do curso de Pedagogia e, do mesmo modo, do pedagogo, pois é fato que ele oportunizou a qualificação do educador, constituindo seu decoro.

Na segunda parte, o capítulo dois, reunido no item três, trouxe à tona as reflexões de diversos teóricos acerca das propostas apresentadas pelas diretrizes do curso de Pedagogia, propondo várias hipóteses sobre a questão da docência e da formação. As ideias de Brito (2006) e Brzezinski (1996) relatam a ausência de identidade do curso e que essa ausência reflete no trato profissional do educador e, principalmente, reflete-se nas concepções de licenciatura e de bacharelado.

Para Ghiraldelli Jr (1988), Libâneo (2011) e Silva (1999), a formação para o magistério possuía uma propriedade específica, mais enraizada de conteúdos e não em metodologias do ensino de História, Geografia, Matemática, como oferece na formação do pedagogo, induzindo a uma formação fragmentada do curso de Pedagogia.

Dáí resultou a desvalorização econômica e social do magistério, pois se retira o *status* social da profissão e, do mesmo modo, o *status* do campo de conhecimento, sem avançar no quesito epistemológico da Pedagogia. O curso de Pedagogia formaria o pedagogo com base teórica, científica e técnica para atuação em diferentes setores e, ao mesmo tempo, a licenciatura daria formação aos licenciados para docência no curso de magistério, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino fundamental de quinta a oitava séries e no segundo grau. No que diz respeito à incerteza do papel do pedagogo, avalia-se a influência negativa que isso trouxe ao desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, causando instabilidade na formação do pedagogo, pois esse necessitaria de um avanço epistêmico, de um eixo de ascensão e não um instrumento apenas técnico e sistêmico.

Na visão de Marco (2003) e Saviani (2007a), o modelo tecnicista apresentava-se objetivo e operacional, em razão da ineficácia do ensino e devido às questões histórico-políticas. Com a influência da concepção da educação nova, surge uma nova concepção pedagógica da formação docente: ênfase na experiência do aluno agente de sua própria aprendizagem. Para os autores, esse momento de transformação do curso de Pedagogia foi bastante consistente para o processo de construção da identidade do pedagogo.

Para Mazzoti (2011), Pimenta (2011), Severino (2011), Figueiredo (2015) e Hameline (2004), a educação estaria amparada nas ciências, ou na explicação do fazer, pois, dessa forma, procura encontrar na escolarização as características que lhe são relevantes do fazer educativo, sustentado por uma ciência da prática, utilizando a lógica indutiva a partir da questão epistemológica. Também faz-se referência à Pedagogia como uma filosofia aplicada, o reconhecimento do existir, da natureza (dialética), implicando, assim, uma filosofia do espírito, movida ao seu autoconhecimento, a formação, a *Bildung*. Por isso, nessa direção, é possível compreender a Pedagogia como uma ciência do fazer educativo que se sustenta como técnica particular da educação.

Em seguida, passou-se a expor sobre a concepção que considera a educação uma modalidade de ação relacionada à existência do outro. É uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro. O aporte para formação de professores está em prepará-los para a atividade sistemática de ensinar, transformando-os e direcionando-os a um projeto de humanização dentro do contexto social, em que a Pedagogia transpõe-se como verdadeira parte desta filosofia.

No terceiro capítulo, disposto no item quatro, foram discutidos sobre o estatuto da Pedagogia e sobre as exigências da formação humana do pedagogo na contemporaneidade. Com o apoio de Houssaye, Hameline e Fabre (2004), de Saviani (2009), de Libâneo (2011), de

Meirieu (2002), de Coelho, Costa e Thomazi (2009), Mühl e Mainardi (2012) foi explanado sobre a noção de Pedagogia, especificidades e suas limitações. O homem prudente é aquele que visa o que é bom para si mesmo e para os demais, sendo esta uma visão humanizadora. Em outros termos, a Pedagogia é uma reflexão prudente sobre a ação educativa, articulando na ação pedagógica a teoria e a prática, pois ela emerge com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo. E, ainda, a pedagogia é uma teoria da ação em desenvolvimento, ou seja, uma teoria praxiológica que visa a compreender e qualificar a própria ação prática, processo que resulta no desenvolvimento de uma condição humana.

Nesse processo, em um sentido ampliado da formação humana, discute-se a Pedagogia através dos autores Coelho, Costa e Thomazi (2009) e Mühl (2016). Entre a educação e a formação humana, existe uma relação de transformação do ser humano enquanto ser social-histórico, atingindo o ponto de humanização entre os seres. Para se chegar à humanização, deve-se ter sustentação na tradição, caso contrário, fica improvável a função social da própria educação, pois a formação implica ver o passado. A educação atual possui um grande papel na transmissão dos saberes acumulados pela humanidade, porque, assim, fundamenta-se a formação social pensante no mundo.

Subsequentemente, foi tratada a Pedagogia na perspectiva da formação pedagógica em um sentido ampliado da formação humana – humanização e como uma prática de orientação de mundo, tendo como principais referências Flickinger (2014a), Goergen (2009) e Dalbosco (2016). O esforço intelectual tem como desafio principal a formação, que está caracterizada pelo lugar do homem no mundo e suas relações com as pessoas. Por isso, uma compreensão moderna de formação tem-se como processo aberto, formando a si próprio e como ser social. Mensurando essas ideias, é por essa razão que a Pedagogia não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, mas a uma abertura de diálogo, ou ainda, como relação social, permitindo a aproximação com o outro, de relação ético-moral que necessita da compreensão hermenêutica, calcada na junção com o outro, e da compreensão e interpretação dos fenômenos. Assim, a Pedagogia leva ao reconhecimento do cuidado de si com uma postura formativa/pedagógica e, do mesmo modo, com uma postura ética do si mesmo com o outro. Essa é a grande tarefa do profissional especialista e docente.

As vertentes analisadas assinalam um destino promissor para a fundamentação de um conceito da formação para dar conta dos desafios do ser humano, uma vez que o ponto chave da Pedagogia é a reflexão da educação, ao progresso, pois nela recai a função de orientar a ação no contexto da sociedade contemporânea complexa, segmentada e desumana.

O primeiro objeto de análise, do capítulo dois, reuniu informações sobre as bases legais das diferentes fases pelas quais passou a regulamentação do curso de Pedagogia e da sua profissão, seus princípios e suas proposições da formação e atuação profissional.

Abrem-se parênteses para que se possa retroceder um pouco nos debates iniciais sobre a formação de professores pelos documentos oficiais, que, em momentos históricos diferenciados, são propostos pela formação de professores e pela prática docente. Na década de 80, aferiram uma produção teórica sobre a educação e, no que tange ao papel do professor, rompem com as propostas tecnicistas, redefinindo a formação de professores com posturas de um profissional crítico, participativo, democrático e emancipador. Essas propostas educacionais compreendiam o professor como um profissional próprio de uma concepção emancipadora da educação.

Examinando o percurso da Pedagogia, o curso nesse período visava à função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, ou seja, ao curso de Pedagogia para bacharel e o curso de didática para o licenciado. As variadas tentativas de se estabelecer seu estatuto, sua natureza ou sua inteligibilidade foram tentativas falíveis, pois o curso surgiu para promoção dos embates ideológicos relativos às organizações da sociedade civil. Na Constituição Federal de 1988, os embates políticos e a força dos interesses privados não impediram elementos renovadores fossem incorporados na área educacional, uma vez que o que se encontra no centro de sua tessitura é a reflexão sobre a prática educativa, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Diz-se, então, ao se tornar existente, torna-se livre ao distinguir o necessário para sua ação e existência, o qual compreenderá a educação, a formação (*Bildung*) como um momento fundamental para o exercício de autoconhecimento.

Infere-se que a reformulação do curso de Pedagogia mesmo que contínua ao longo do tempo, não produziu resultados conclusivos, já que as divergências no plano epistemológico a respeito da Pedagogia justificaram a manutenção do curso devido a sua especificidade no que tange à sua área de estudo. O ponto central que definiu as discussões a respeito da reorganização do curso está em esclarecer a atuação e a formação do pedagogo, submergindo o debate sobre o estatuto desse profissional.

O segundo elemento de análise, do capítulo três, que trata das considerações críticas ao curso de pedagogia em suas diferentes versões, vem ao encontro das discussões acerca do curso de Pedagogia, o que se fez através de críticas por diferentes autores a respeito dos seguintes temas: padronização do curso, necessidade de valorização do pedagogo como especialista, análise do modelo tecnicista e a proposta de abertura para um modelo democrático e, por fim, e do mesmo modo, a importância da formação humanística no curso de Pedagogia.

Ao analisar tais temas, verificou-se que o curso de Pedagogia no Brasil obteve avanços e retrocessos. Primeiramente, o profissional da Pedagogia foi concebido como especialista, técnico de educação ou bacharel; mais tarde, em 1939, como bacharel e licenciado, mediante a complementação do curso de didática; entre 1962 e 1969, foi-lhe dado o caráter dúplice: bacharel e licenciado, com novas funções; depois, entre 1981 e 1999, atribui-se-lhe o grau de licenciado, podendo atuar na educação infantil ou nas séries iniciais, na educação de adultos e nas disciplinas pedagógicas do curso normal de ensino médio e educação rural; nos dias atuais, o licenciado deve atuar com a educação infantil, nos anos iniciais, na educação de jovens e de adultos, na educação inclusiva e multicultural, bem como nos processos educacionais de diferentes contextos e com diferentes indivíduos.

O terceiro elemento de análise, do capítulo quatro, por uma formação técnica e mais humana do pedagogo, voltou-se a esclarecer a questão da necessidade dessa formação técnica para uma formação mais humana. Esta dissertação nasceu justamente da preocupação com essa situação, uma vez que o objetivo deste estudo é destacar a necessidade dos fundamentos da educação, da filosofia da educação nesse processo e, de modo especial, a Pedagogia como uma prática de orientação de mundo. A razão dessa necessidade explica-se no plano de auxiliar o homem a sentir-se bem interior e exteriormente, já que existe uma fragmentação nas relações da sociedade que visam à compreensão de mundo.

Com base nos autores citados, é indiscutível a necessidade de uma educação para uma formação humana. A expressão formação humana tornou-se crucial ao pensamento contemporâneo, uma vez que o sentido ético dos processos formativos e educacionais clama não mais por uma lógica econômica governamental pragmática ou utilitarista, mas, sim, por uma lógica nova, de relações sociais democráticas ou civilizatórias, de cidadania, como processo social formador do ser humano, da humanidade como um todo.

Com base nisso, entende-se ter sido possível chegar à resposta do problema central proposto nesta pesquisa, qual seja: depois de o curso ter passado por tantas reformulações e apresentado tantos problemas relacionados à constituição do estatuto da Pedagogia e à sua finalidade específica, como se caracteriza a formação do pedagogo na contemporaneidade, de modo a proporcionar-lhe a incorporação dos principais avanços da sociedade complexa e plural de forma humana e reflexiva?

Tal resposta repousa na humanização, afirmada como a própria transformação da humanidade em busca do anseio de liberdade, de justiça, de luta, pela recuperação da humanidade, mas principalmente, por um ser mais, um ser ideal, em um constante movimento de busca, encontrando nessas relações a base entre educação e formação humana. Esse

movimento de busca do entendimento humano é uma melhora do ser humano enquanto ser social, histórico para uma emancipação individual e, ao mesmo tempo, social, num progressivo aperfeiçoamento da racionalidade humana. Ademais, a formação humana envolve noções constitutivas de cada ser e, do mesmo modo, envolve os elementos das relações com a natureza dos seres com os outros, permitindo uma relação dialógica, visto como um processo aberto de formação.

Nesse ímpeto, a educação para emancipação envolve o ato da reflexão – processo que constitui parte da formação como um ser autônomo no sentido reflexivo da razão, que atingiu sua maioridade, seu autodesenvolvimento. Assim, a educação pode ser complementada como uma forma de intervenção no mundo, agregando na Pedagogia seu ato formativo pedagógico ideal, com vistas, como se pôde verificar, ao conceito de omnilateralidade, das dimensões práticas e humanas.

Essa relação da omnilateralidade na formação humana transcende à ética, à filosofia, à ciência e aos outros campos do saber. Por isso, a Pedagogia é uma arte, mas não só arte; é ciência, mas não pode ser reduzida a nenhuma ciência; é ação ética, mas não pode ser traduzida em nenhuma ética específica; é técnica, mas não pode produzir nenhum mecanismo capaz de conduzir à formação dos alunos. Ela precisa considerar sempre que todos os indivíduos são sujeitos de direitos, possuem dignidade e que cada um é uma singularidade, um ser único. Seu principal papel é promover um acesso crítico e criativo aos conhecimentos humanos, tornando-os meios para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma ação criativa no contexto em que alunos e professores vivem. Pelo desenvolvimento omnilateral, a Pedagogia deve promover a emancipação social e individual e a consciência da responsabilidade.

Esta prática de reflexão visa a contribuir para uma formação de responsabilidade de si ao social, de solidariedade e de cidadania. A formação humana coroa uma prática social que fortifica a integração da educação, das escolas e das comunidades sociais como um todo, pois sua chave-mestra está no “ser” virtuoso, aquele que atua com consciência de sua ação porque observou, refletiu e resolveu. Nesse sentido, a virtude reflete ao ser ético. A ética conduz a um compromisso pessoal, que está também compromissada com o outro e, do mesmo modo, com o mundo.

Tendo em vista o tema do trabalho desenvolvido, propôs-se uma compreensão crítica desse cenário histórico-contemporâneo como condição da organização da vida individual e social e, ao mesmo tempo, um recorte sobre os conceitos de educação, pedagogia e formação como fio condutor da identidade do ser humano, como estímulo a uma consciência transformadora da mentalidade que possa ser considerada numa visão de unidade e de

harmonia, no qual o ser humano deixa de ter a possibilidade única e passa a se relacionar com o mundo como um todo, passando simplesmente a reagir frente a esse mundo. Assim, o homem e o mundo podem ser verdadeiros em relação a si mesmos.

Ademais, de outro lado, identificado o posicionamento dos intelectuais pesquisados, sugere-se que a relação da tensão entre os diversos posicionamentos teóricos apontados pelos autores, possa vir a ser tema de outra pesquisa de investigação, buscando revelar quais, dentre os posicionamentos, pode ser o ideal num contexto de educação atual. Do mesmo modo, novos estudos podem ser desenvolvidos no sentido de apontar diretrizes curriculares adequadas à formação do pedagogo. Vislumbra-se, ainda a possibilidade de analisar estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas principais escolas de educação no Brasil, buscando avaliar as disciplinas e se os conteúdos programáticos privilegiam a formação humana que se propôs ser o ideal no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE – **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://anfope.com.br/>>. Acesso em: 2016.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939b. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. In: **Coleção de Leis do Brasil, 31 de dezembro de 1939**. Disponível em: <www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Documenta** nº 1, Rio de Janeiro, mar.1962.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Pedagogia. **Descrição da situação atual dos cursos de Pedagogia no país**. Brasília: MEC/SESU, S/D. Disponível em: <www.portal.mec.gov/sesu/arquivos/pdf/ped_geral.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- _____. _____. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. BRASÍLIA: MEC/SESu, 1999. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/nova/documentos%20oficiais/Proposta DCN 1999.htm>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- _____. _____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 113-117, 1969.
- _____. _____. Comissão Bicameral de Formação de Professores. **Projeto de Resolução 25.3.15 de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17226-texto-referencia-form-prof&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: abr. 2016.
- _____. _____. Parecer CNE/CP n. 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2015.
- _____. _____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, 1963.
- _____. _____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 100, p. 101-17, 1969.
- _____. _____. Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006.

BRITO, Rosa M. Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Eletrônica da Faced**, vol. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1/breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Planalto, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Ano XIII, n. 10, jul. 2011.

COELHO, Maria Ines de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da; THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Loyola, 2016.

_____. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de pesquisa**, v.44, n. 154, p. 1028-1051, out/dez. 2014.

_____. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como meditação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. Tese (Titular) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Educação, 2007.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos: In: HOUSSAYE, Jean; SÖETARD, Michel; HAMLIN, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a Favor dos Pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIGUEIREDO, Gláucia. **Traçados nômades da Pedagogia: do ofício do pedagogo e das imagens identitárias da profissão na contemporaneidade**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. **Revista Espaço Pedagógico**, Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. V. 21, N. 1, Passo Fundo, jan./jul. 2014a.

_____. Fontes de conflito na Pedagogia contemporânea. MÜHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Teoria Crítica, Filosofia e Educação**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, a. 14, n. 17, julho 2011, p. 55-78.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O que é Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir, HERMANN, Nadja. **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2014a.

_____. Formação humana e sociedades plurais. Revista Espaço Pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF**. V. 21, N. 1, Passo Fundo, jan./jul. 2014b.

_____. Formação ontem e hoje. CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

HAMELINE, Daniel. In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MARCO, Rosane Rigo De. **Curso de Pedagogia: conquistas e desafios**. Passo Fundo: UPF, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. Questões do sentido do saber escolar e da autoridade docente na sociedade atual. In: MÜHL, Eldon Henrique, DALBOSCO, Claudio Almir, CENCI, Angelo Vitório. **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa . **A Filosofia da Educação nos Cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva nos currículos**. 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PAVIANI, J. A Pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger. IN: BOMBASSARO, L.C.; DALBOSCO, C.A.; HERMANN, N. **Percursos hermenêuticos e políticos-homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: UPF, 2014, p. 106-123.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.); LIBÂNEO, José Carlos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha; NÓVOA, António. **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n. 40 jan./abr. p, 143-155, 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: abr. 2016.

SEVERINO, Antônio J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. São Paulo: Cortez, 2011. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo**. Conferência proferida no V Congresso da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP), UNICAMP (Campinas/SP), 28 ago. 2015.

CIP – Catalogação na Publicação

- M958f Müller, Luciane dos Santos
Formação do pedagogo: concepções históricas,
identidade e formação humana / Luciane dos Santos Müller.
– 2017.
93 p. ; 30 cm.
Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.
1. Professores - Formação. 2. Identidade. 3. Pedagogos.
I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569