

O movimento de constituição da história da Pedagogia e seu objeto de estudo: articulação com as concepções pedagógicas na formação do pedagogo

The movement of constitution of the history of Pedagogy Course and its object of study: articulation with teaching conceptions in teachers' education

El movimiento de la constitución de la historia de la Pedagogía de y su objeto de estudio: articulación con los conceptos de la pedagogía en la formación del pedagogo

Miryan Cruz Debiasi*
Ademir Damazio**

638

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir as concepções pedagógicas que norteiam a organização curricular do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Sul de Santa Catarina. A discussão desenvolve-se de modo articulado ao objeto de estudo da Pedagogia e à sua centralidade para os conceitos científicos da área. O *corpus* constitui-se de dois projetos em vigor no curso analisado e o processo analítico desenvolveu-se com base em uma unidade configurada por dois componentes: o objeto da Pedagogia e as finalidades definidas para o processo de formação do professor que, por sua vez, constituíram-se na concepção do curso como elemento de análise. Os resultados demonstram que, em ambos os projetos, o objeto da Pedagogia se mostra implícito, além de haver uma possibilidade de formação crítica. Entretanto, em um deles fica mais evidenciada uma proposta pautada em conhecimentos empíricos e pragmáticos que valorizam as experiências individuais, enquanto o outro projeto prevê uma formação que considere a educação na multiplicidade de relações da sociedade atual a partir de uma consistência teórica necessária. Tal observação conclui ser possível uma organização do ensino no curso de Pedagogia com base nos pressupostos teóricos assumidos neste artigo.

Palavras-chave: Pedagogia. Objeto de estudo. Concepção pedagógica.

Abstract: This paper aims at discussing the teaching conceptions that guide the Teaching Course curricular organization in a Higher Education Institution in the south of Santa Catarina. The discussion is developed in articulation to the object of study of this subject and its centrality to the scientific concepts of the area. The corpus comprises two projects being developed in the course under analysis and the analytical process was carried out based on a unit that has two components: the object of Pedagogy and the targets defined for the teachers' education process that, in turn, constituted the course conception as

* Professora do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). E-mail: <miryandebiasi@hotmail.com>.

** Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: <add@unesc.net>.

an element of analysis. The results revealed that in both projects, the object of Pedagogy is implicit and that there is a possibility of critical education. However, one of them makes more visible a proposal based on empirical and pragmatic knowledge that values individual experiences, while the other project addresses a type of education considered in the multiplicity of the relations in the current society from a necessary theoretical consistency. Such observation led to the conclusion that it is possible to organize teaching in the Pedagogy Course based on the theoretical background proposed by this paper.

Keywords: Pedagogy. Object of study. Teaching conception.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir los conceptos pedagógicos que orientan la organización curricular del curso de Pedagogía de una Institución de Educación Superior del Sur de Santa Catarina. La discusión se desarrolla de manera articulada con el objeto de estudio de la pedagogía y su centralidad está en los conceptos científicos del área. El *corpus* se compone de dos proyectos en vigor en el curso analizado y el proceso analítico fue desarrollado con base a una unidad configurada por dos componentes: el objeto de la pedagogía y los objetivos establecidos para el proceso de formación de profesores que a su vez se constituyeron el diseño del curso como un elemento analítico. Los resultados muestran que en ambos proyectos, el objeto de la pedagogía viene implícito, además, hay una posibilidad de formación crítica. Sin embargo, queda más evidenciada en uno de ellos, una propuesta guiada por el conocimiento empírico y pragmático que valora las experiencias individuales, mientras que el otro proyecto considera la educación en múltiples relaciones de la sociedad contemporánea desde una consistencia teórica necesaria. Esta observación evidencia la posibilidad de una organización de la enseñanza, en el curso de Pedagogía, basado en suposiciones teóricas hechas en este artículo.

Palabras clave: Pedagogía. Objeto de estudio. Concepción pedagógica.

Introdução

A ideia central desse artigo é analisar o movimento de constituição histórica da Pedagogia como ciência e como seu objeto de estudo se expressa na concepção pedagógica do curso. Daí decorrem questionamentos referentes à Pedagogia como um campo de conhecimento e aos seus reais propósitos na atualidade, quando se traduz em área de formação profissional para a docência, são eles: a. a inter-relação entre o objeto da Pedagogia e os reais propósitos do curso que forma professores nessa especificidade do conhecimento e b. a vinculação da Pedagogia com a educação e suas respectivas bases em preceitos e orientações legais.

Mas, qual o alicerce dessa formação para a docência? Vale antecipar a compreensão de Libâneo (2012) de que os cursos de formação de professores devem envidar esforços para o desenvolvimento, nos acadêmicos, do pensamento teórico. Só assim eles terão os subsídios necessários à articulação de uma formação cultural e científica em unidade com as práticas socioculturais da sociedade. Trata-se, então, de um processo de formação humana.

O desenvolvimento dessas ideias e fundamentos da concepção de formação humana – diferente da educação preceituada pelas relações de produção acentuadas na atualidade – tem suas bases preconizadas na teoria materialista histórico e dialética, que entende a coexistência da unidade entre consciência e matéria, subjetividade e objetividade. Sendo assim, direciona-se na contramão da formação humana, voltada exclusivamente para o trabalho dissociado da formação cultural, como requerida pelas atuais relações de produção (TONET, 2008).

É no âmbito de tal perspectiva de educação que se vincula o presente artigo, o qual parte de três pressupostos básicos. O primeiro deles é que todo curso superior tem por base uma ciência, seja qual for a área do conhecimento, que traz como referência um objeto que a caracteriza. O segundo se refere ao papel do ensino superior como sendo o de propiciar o acesso – por parte dos acadêmicos que buscam a formação profissional – aos conteúdos curriculares das

diversas disciplinas, tendo por base os respectivos conceitos científicos. Estes possibilitam que os futuros profissionais adquiram uma formação que supere sua compreensão da realidade com bases empíricas, próprias dos conceitos cotidianos. São os conceitos científicos que explicam a mais atual representação da realidade e, desse modo, se constituem em instrumentos para a transformação (VYGOTSKI, 1996). O terceiro pressuposto é decorrente dos dois anteriores, pois, se os conceitos científicos proporcionam os subsídios necessários para a leitura crítica de mundo, então esse mesmo teor é que caracteriza o objeto da ciência base de um determinado curso superior. Esses pressupostos se vinculam aos princípios de organização de ensino desenvolvimental, que visa à formação humana do indivíduo, isto é, do estudante. Por sua vez, contrapõe-se ao ensino tradicional que tem como preocupação precípua a preparação de profissionais ao mercado de trabalho (DAVÍDOV, 1987).

Trata-se, pois, de cumprir uma finalidade, qual seja: de formar o indivíduo, singular, um integrante do gênero humano, universal. Para tal, a apropriação do patrimônio material e espiritual produzido historicamente pela humanidade é parte fundante desse processo (TONET, 2008). Nesse contexto de finalidade educativa para a formação humana, estão os cursos de nível universitário que formam professores. Entre eles, inclui-se o curso de Pedagogia. Nesta perspectiva, o estudo de qualquer objeto relacionado ao referido curso e à sua função social tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Afinal, mesmo um curso que defenda o modo tradicional de organização de ensino (DAVÍDOV, 1987) e que priorize os conceitos cotidianos, ainda assim, não poderá descartar a relação com os conceitos científicos.

No conjunto desses pressupostos de base teórica e dos decorrentes questionamentos levantados até o momento é que se apresenta o objeto deste artigo: *a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na concepção pedagógica do curso com centralidade para o pensamento teórico visando ao desenvolvimento humano*. Mas qual seria o objeto de estudo da Pedagogia? Como este objeto se manifesta na concepção pedagógica do curso de Pedagogia objeto de análise?

As reivindicações sobre a apropriação dos conhecimentos científicos não se tratam de algo particular, mas respaldado pela literatura da perspectiva histórico-cultural que propõe: “À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias ou interesses particulares.” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Além disso, trazem a compreensão expressa por Saviani (2006) de que a luta pela superação da discriminação escolar concedida às camadas populares traz em seu pressuposto a perspectiva de garantir uma escola da melhor qualidade possível nas condições históricas e econômicas atuais.

Para tal compreensão, é necessário conhecer a trajetória histórica da constituição da Pedagogia como ciência e, por decorrência, seu objeto de estudo, o que será feito na sequência.

O movimento de constituição histórica da Pedagogia e seu objeto de estudo

O conhecimento das formas de desenvolvimento de qualquer tendência de um objeto de estudo - em seus períodos históricos de diversos sistemas econômicos e sociais - possibilita a construção e formação de uma atitude pedagógica coerente na relação teoria e prática da educação. Isso porque entendemos que o processo histórico oportuniza o conhecimento e a compreensão da gênese dos problemas educacionais e pedagógicos que ainda não foram solucionados e também subsidia o agir criticamente, a partir desses movimentos históricos, nas condições atuais da educação (CUBA, 1988a).

Uma questão geradora de divergências, no âmbito da Pedagogia, diz respeito à constituição do seu objeto de estudo no contexto do movimento histórico da sociedade, em determinado tempo. Isso acontece em razão de que, na modernidade, a Pedagogia se atrela à educação que, por sua vez, volta-se para o antagonismo de possibilidade: ou está a serviço da manutenção da sociedade vigente, ou de uma perspectiva que se coloca em defesa de outra organização social, que supere as divisões em classes com oportunidades desiguais. No Brasil, a Pedagogia, ao se estabelecer como área de formação profissional, teve suas atribuições instituídas por regulamentações legais. Isso significa que, em determinado tempo histórico, adquiriu uma identidade como ciência, às vezes colocada em pauta, sem externar suas intenções. Ainda, nos dias atuais, há dissensões com relação à base da profissão e à área de atuação e suas consonâncias com o seu objeto de estudo.

Mas qual seria o objeto de estudo da Pedagogia? O que a caracteriza como ciência e define seu modo de atuação e formação docente? Que base científica compõe, caracteriza e define sua atuação? Há consenso nas respostas a essas indagações? No âmbito desses questionamentos está o objeto de estudo da Pedagogia como ciência e sua identidade epistemológica, isto é, a dimensão que, por pressuposto, possibilita a reflexão das práticas educativas cotidianas, balizadas por uma responsabilidade crítica da atuação pedagógica (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). Isso significa dizer que, à Pedagogia é atribuído o status de Ciência e, por extensão, indica o seu objeto de estudo.

A Pedagogia como ciência surge com as mudanças ocorridas nas forças produtivas do feudalismo e, posteriormente, do capitalismo, as quais movimentaram o desenvolvimento da educação. Nesse mesmo contexto, a Pedagogia é consequência do movimento de luta da burguesia para se estabelecer no feudalismo (CUBA, 1984).

Uma das primeiras obras sobre a teoria pedagógica, das estruturas educacionais como sistema educativo e sua unidade com a escola e o processo docente, foi a *Didáctica Magna*, de Juan Amos Comenius (1592-1670). Numa sociedade em que a educação se abria aos filhos dos trabalhadores para ensinar-lhes o mínimo necessário para a atuação no modo de produção, Comenius teve o êxito de construir um sistema pedagógico articulado à finalidade de ensinar tudo a todos (SAVIANI, 2007). A orientação advinda dos preceitos da era moderna se pautava na noção de natureza, própria dos resultados das ciências naturais, caracterizada por grande progresso em seu campo científico e de âmbito laico. Comenius seguiu essas orientações e criou um sistema pedagógico dependente dessas concepções. Em síntese, ele “[...] continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar, em conexão com a filosofia empírica da época [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

Na obra *Didáctica Magna*, no capítulo intitulado “O homem tem necessidade de ser formado para formar-se homem”, Comenius discorre acerca de algumas premissas, entre elas a afirmação de que “[...] o homem <<um animal educável>>, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (COMENIUS, 2001, p. 101). No mesmo capítulo, afirma que todos, sem nenhuma exceção, têm necessidade de educação para que se tornem homens e não animais ferozes. De acordo com Manacorda (2010), o seu mérito foi além da pesquisa, abrange as metodologias que atualmente são chamadas de ativas. Ele foi um grande sistematizador do saber a ser transmitido. Pode-se dizer, então, que Comenius se empenhou na renovação geral da sociedade moderna e cultural, que tinha como uma aliada central a educação (CAMBI, 1999).

No século XVIII, a educação completa seu processo de laicização em sintonia com os princípios do mundo moderno, que traziam como determinações: a emancipação dos poderes do Estado; as condições de vida e produção (início do capitalismo e do mercado mundial de troca de mercadorias); uma nova visão de mundo e a emancipação em relação ao modelo religioso

(CAMBI, 1999). Surgia assim, uma Pedagogia socialmente ativa, estabelecida segundo os novos modelos ideais burgueses. Segundo o autor, é pela difusão do iluminismo que a Pedagogia assume novas características. Mais livre teoricamente, mais ativa socialmente e com moldes ideais burgueses: organizar-se com vistas à “[...] formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos do “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336, grifo do autor).

As propostas mais inovadoras e com soluções mais radicais surgiram do iluminismo francês. Neste cenário, destaca-se Rousseau. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) teve grande influência na educação e na teoria pedagógica. A partir de seus ideais, a educação tinha como propósito ajudar para que a natureza humana atingisse o seu máximo desenvolvimento. Seus pressupostos e proposições foram considerados uma revolução copernicana da Pedagogia, principalmente por cogitarem que a criança assume o centro das atenções e a infância tem características próprias. Para Rousseau (2004), quanto mais o homem permanecesse em sua condição natural, mas feliz ele seria. Suas ideias pedagógicas primavam por conhecimentos úteis, que “[...] são aprendidos no ‘tempo certo’, quando a sua maturidade psicológica permite uma real assimilação [...] o trabalho do preceptor é o de ‘retardar’ o mais possível o aprendizado para o conhecimento” (FERREIRA, 2010, p. 241, grifo do autor). Porém, não reconheceu o valor da educação escolar no processo de desenvolvimento infantil, pois teve uma grande preocupação com o individualismo.

A qualificação da Pedagogia como ciência começa a partir das contribuições do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), por meio da obra Pedagogia Geral, de 1805, considerada a primeira obra científica da Pedagogia (CUBA, 1988b). Para Franco (2008, p. 32), “[...] Herbart é considerado o criador da Pedagogia científica”. A autora acrescenta que, com Herbart, a Pedagogia assume a ideia de educação como instrução, que tem por finalidade última a formação do caráter moral. Com sua contribuição, a Pedagogia adquire um caráter científico, pautado em dois pilares: a Psicologia (caracterizada como pesquisa experimental) e a Ética (FRANCO; LIBÂNIO; PIMENTA, 2007). Herbart resgata essas duas áreas da tradição pedagógica (uma ligada à filosofia e a outra ao aspecto empírico), até então tratadas distintamente, e passa a considerá-las como unidades em um “[...] sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia” (SAVIANI, 2007, p. 101). Ao inaugurar uma postura positivista na ciência da educação, reduz-se o educacional ao instrucional (ensino formal), por entender que a instrução é a organizadora da educação.

Por decorrência das mudanças promovidas pelos novos modelos de organização social, o século XIX é marcado por conflitos ideológicos que também se confluem com os modelos formativos e os saberes da educação. Ao mesmo tempo em que se deu a consolidação e triunfo da burguesia, havia o temor em relação ao socialismo-comunismo. Nesse contexto de antagonismo ideológico, a Pedagogia e a educação “[...] se afirmam como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, 408). A substituição rápida dos instrumentos de trabalho e a necessidade de trabalhadores com capacidade técnica para operarem tais instrumentos passaram a constituir a problemática da instrução das massas. Isso porque substituir toda a força produtiva a cada mudança nas tecnologias dos instrumentos se tornaria “demasiadamente caro”. Por decorrência, é “[...] o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2010, p. 328).

No afloramento ideológico das posições positivismo *versus* socialismo, a Pedagogia assume diferentes configurações. No positivismo, ela é caracterizada por uma ideia estática e “[...]”

tende a conformar (socializar, dirá Durkheim) o homem segundo necessidades e modelos expressamente sociais [...]” (CAMBI, 1999, p. 410) que garantam o equilíbrio de determinada sociedade. Segundo Saviani (2012), Durkheim advogava em favor da separação da Pedagogia em relação às ciências da educação, pois ela é normativa e prescritiva, não tratando dos fenômenos educacionais que estariam a cargo de outras ciências. Seria uma teoria prática “[...] interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa esta acometida à sociologia da educação” (SAVIANI, 2012, p. 03). Para Saviani tal entendimento não possibilitou à Pedagogia autonomia científica. Sua submissão, anteriormente à filosofia, passou para as ciências empíricas que serviram de modelo para a Pedagogia. No socialismo, a Pedagogia assume criticamente seu teor ideológico como guia de suas ações. Para Cambi (1999, p. 411), “[...] o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, mas entendendo-a como libertação/emancipação, como superação dos limites históricos da formação humana [...]”. Esse posicionamento - ideológico e estrutural da Pedagogia - foi percebido pelo marxismo que “[...] o impôs cada vez mais explicitamente no centro da reflexão teórica e histórica da pedagogia.” (CAMBI, 1999, p. 382). Por isso, as concepções críticas de educação, inspiradas no marxismo, vinculam a educação a partir da e na sociedade, com viés político-social (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Todavia, a Pedagogia moderna foi assimilada à prática educativa e trocou seu lugar de submissão à filosofia para as ciências empíricas (SAVIANI, 2012). Nessa configuração, ela assume o pressuposto de atender à necessidade de uma sociedade emergente, baseada nos interesses da produção de bens. Vários autores explicitam que, nesse contexto, John Dewey representa o pensador que teve grande influência e impacto na educação e na Pedagogia. Ele foi o maior teórico da escola ativa que, segundo Manacorda (2010) se traduz no lema *learning by doing* (aprender fazendo). Dewey formula uma teoria da educação concebida na atividade interna da pessoa em interação com o meio, em detrimento às determinações externas dos fins educativos. Os fins são ações do indivíduo (LIBÂNEO, 2010).

Segundo Dewey (1978), a escola tem um mundo impessoal e extenso, totalmente contrário à afeição, aos laços práticos e familiares da criança. Assim, a tarefa do professor é conduzir uma experiência viva. Como um dos precursores do movimento da Escola Nova, apresenta-se como representante da filosofia pragmática, em que a ciência da educação se estabelece a partir de problemas didáticos. Ele separa o trabalho docente executado em sala de aula daquele que organiza a escola. Além disso, seus ideais marcariam um novo rumo para a Pedagogia (FRANCO, 2008). Sobre essa concepção, Libâneo (2010, p. 75) afirma que “[...] recusa toda orientação externa ao processo educativo, já que a finalidade da educação se confunde com o processo de desenvolvimento”. No universo de objetividade científica que permeou o desenvolvimento da Pedagogia, surge a primeira versão do tecnicismo da educação e as preocupações com os fatores internos das instituições escolares: organizar e administrar as escolas, garantir a qualidade do ensino por meio das teorias psicológicas e técnicas de ensino, advindas da psicologia experimental (SAVIANI, 2012).

Manacorda (2010) destaca Dewey como um grande pensador por observar as relações entre educação e produção, educação e sociedade. Contudo, há divergências no que diz respeito ao teor dessas suas relações e aquelas apontadas por outras perspectivas teóricas, por exemplo, quando a referência é Marx. Assim como Marx, Dewey faz sua análise no desenvolvimento econômico e produtivo. Entretanto, não se observa em Dewey a análise dialética do real e suas contradições, tal como Marx o fez. Essa comparação de Manacorda (2010) é indicadora de outra possibilidade da Pedagogia: aquela que adquire um caráter histórico-crítico. Ou seja, que considera as condições sociais e suas contradições, que têm como base epistemológica as contribuições de Marx e Engels, que fundamentam a essência da educação. Por isso, a base é as

condições sócio-históricas e sua importância para o desenvolvimento da vida social. Portanto, há dimensões diferentes de constituição da Pedagogia: aquela que não considera seus fins educacionais e outra que está arraigada às condições do próprio desenvolvimento do gênero humano (CUBA, 1984).

A partir do século XX, observam-se modelos totalmente opostos de Pedagogia que orientam os sistemas educacionais e sustentam os debates sobre educação e Pedagogia na atualidade (CAMBI, 1999). Isso porque, a partir dos anos 1900, há uma grande renovação do capitalismo como sistema produtivo e forma de se impor e se contrapor a outro modo de produção emergente, o socialismo. Por extensão, ocorrem mudanças estruturais na política em que se manifestam posicionamentos contraditórios por defenderem modelos ditos democráticos e totalitaristas. Os comportamentos sociais e individuais são cada vez mais modificados com a exacerbação do individualismo. Em suma, o século XX se caracteriza pela constituição de um novo homem. Com essas mudanças, a escola se abre às massas, sendo o ativismo a grande voz da Pedagogia, que deixou marcas até hoje (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, a Pedagogia traduz manifestações da sociedade, basicamente aquela que se organiza em classes sociais distintas. Assim, atendeu à premissa positivista e utilitarista de formar pedagogos rapidamente, a pouco custo, sem tempo para reflexões. Para Saviani (2007, p. 104), “O eixo pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática [...]”. Desse modo, a Pedagogia passou a ser produtora de tecnologia, alheia a reflexões de valores. Por extensão, tornou-se, conforme menciona Franco (2008), a ciência da instrução. E, como tal, indicou o papel do professor como sendo o de homogeneizar as massas, de acordo com as necessidades do sistema industrial. Em termos gerais, apresentou-se com a necessidade de eliminar o caráter individual, pessoal, do processo educativo para tornar-se eficiente na medida em que possa controlar, manipular e ser previsível.

Essa vinculação da escola aos objetivos sociais expressa a compreensão de Tonet (2014) ao afirmar que as atividades educativas têm compromisso voltado à constituição de sujeitos cientes de seu papel na construção de uma determinada sociedade. Porém, diferentemente do que preconizam as Pedagogias de até então, o objetivo é uma formação do ser humano integral, que lhe permita, no mínimo, discernir a condição de alienação ou não a qual é submetido. O posicionamento de Tonet (2014) tem seus fundamentos em Karl Marx (1818-1883), concernentes suas compreensões referentes às possibilidades de construção de uma nova sociedade. Ou seja, que supere as relações de produção que primam pela divisão de classes sociais antagônicas, com hegemonia de uma em detrimento ou da submissão de outra. Vale reafirmar que “[...] Karl Marx e Friedrich Engels demonstraram cientificamente que a educação, em cada época histórica, está determinada pelas relações sociais dominantes, isto é, depende do modo de produção de seus bens materiais.” (CUBA, 1988b, p. 156, tradução nossa). Sendo assim, há uma corrente da Pedagogia que se vincula à teoria marxista. Essa base oferece outra possibilidade de resolver, a partir de fundamentos científicos, os problemas da Pedagogia e mostrou qual o lugar dessa ciência no movimento histórico da sociedade (CUBA, 1984). Essa Pedagogia contra-hegemônica, “[...] entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social” (SAVIANI, 2015, p. 105). Mas, essa compreensão é precedida pelo pressuposto de que a condição primeira para uma atuação consciente em tal realidade, no caso a educacional, é conhecer o seu modo de funcionamento no qual se insere e se desenvolve tal prática educativa. A Pedagogia tem como função realizar a análise situacional da educação, com vistas à elucidação das situações educativas; promover a interpretação do sentido da educação como constituinte da formação humana e proporcionar a autorreflexão dialética sobre limitações e possibilidades dos enunciados pedagógicos atrelados à prática educacional (PIMENTA, 2011).

Na publicação do Ministério da Educação de Cuba (CUBA, 1984), há quatro categorias fundamentais da Pedagogia, compreendidas nesses pressupostos, que se destacam como essenciais: a educação, o ensino, a instrução e o processo pedagógico. Em sentido estreito, a educação é o trabalho organizado pelos educadores, que encaminha objetivamente a qualidade da personalidade dos alunos (atitudes, convicções, ideais, gostos estéticos e modos de conduta). O ensino se refere ao processo organizado pelo professor com vistas ao desenvolvimento de hábitos e habilidades dos alunos por meio da assimilação dos conhecimentos. A instrução é o resultado do trabalho de assimilação realizado pelo aluno, que corresponde a um nível de preparação para que ele possa atuar em cada esfera da vida social. O processo pedagógico diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da educação, que são organizados com vistas à formação da personalidade da criança. Nele se estabelecem relações entre professor e aluno que constituem um sistema coeso com os objetivos da vida em sociedade. Essas categorias, em unidade, garantem um processo integral de formação humana.

Tal modo de organização da Pedagogia tem respaldo nos pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski e Davídov. Por exemplo, Vigotski (2009), ao tratar sobre o percurso do desenvolvimento interno em crianças do conceito cotidiano e do conceito científico, evidencia o falso entendimento tradicional de que os conhecimentos científicos são assimilados pela criança de forma pronta, com base no pressuposto de que não há nenhuma modificação interna na estrutura do pensamento infantil. Tal postura é um dos principais motivos do fracasso dos métodos escolásticos em que, por meio do verbalismo, a criança memoriza a palavra referente ao conceito. O desenvolvimento dos conceitos, para Vigotski (2009, p. 244), “[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança [...]”. Esse processo acontece a partir do modo de organização de ensino que preconize e priorize os conceitos científicos, numa perspectiva dialética de Pedagogia. Para Davídov e Márkova (1987, p. 324, tradução nossa), “[...] a assimilação dos conceitos científicos, é, antes de tudo, a transformação do próprio aluno, seu desenvolvimento. [...] esta transformação é a aquisição, pelo aluno, de novas capacidades, isto é, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos”. Por isso, necessariamente, os métodos de ensino, na perspectiva histórico-cultural, têm como base para a organização do ensino que desenvolve justamente os conteúdos teórico-científicos.

Para Saviani (2015, p. 129), as Pedagogias contra-hegemônicas “[...] colocaram como tarefa precípua da escola a organização e o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história”. Esse tipo de organização do ensino é primordial para uma Pedagogia que se propõe a outro tipo de organização de sociedade, porque “[...] sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação [...]” (SAVIANI, 2015, p. 129).

As diferentes Pedagogias que se apresentaram a partir da modernidade têm ligações com a educação. Nesse sentido, importa destacar que, historicamente, a educação assumiu, conforme Saviani (2012), diferentes concepções, notadamente: humanista (tradicional e moderna), analítica, crítico-reprodutivista e dialética. Em cada uma delas se apresentam três níveis, quais sejam: filosofia da educação, teoria da educação ou Pedagogia e a prática pedagógica.

Na primeira concepção - **humanista tradicional**, subsumida à filosofia -, a educação é aquela que caracteriza a Pedagogia Tradicional de base humanista. Apresenta uma visão essencialista em que cada indivíduo deve ser conformado a uma essência ideal que caracteriza o homem. O sujeito, elemento que decide e direciona o processo educativo, é o professor. A questão central é aprender. Por sua vez, na concepção **humanista moderna**, o entendimento é que os homens precisam ser considerados em sua existência real. Nesse sentido, há diferença

entre eles, o que requer a atenção da Pedagogia, não apenas em suas situações de vida, mas também na interação entre eles. A Pedagogia se emancipa da filosofia da educação e busca fundamentos nas ciências de base positivista, ao pressupor que o método empírico possibilita o acesso às questões da realidade da vida dos estudantes. Por isso, a denominada Pedagogia Nova precisou se acunhar em atributos de cientificidade, em patamares alcançados por outras ciências consideradas consolidadas (Biologia, Psicologia e Sociologia). A iniciativa do processo se desloca para o aluno, “[...] situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva” (SAVIANI, 2013, p. 382). Aqui a questão central é aprender a aprender.

A concepção **analítica**, conforme Saviani (2012), não tem como objetivo a análise do fenômeno educativo e, por consequência, a orientação para a prática pedagógica. Restringe-se à filosofia da educação (como análise da linguagem educacional). Portanto, não contempla a teoria da educação ou Pedagogia e, muito menos, a prática pedagógica. Isso porque “[...] não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade” (SAVIANI, 2013, p. 384). Tem afinidades com a Pedagogia Tecnicista, pois mantém os pressupostos da neutralidade, objetividade e positividade do conhecimento, mas não leva em consideração as consequências de tais afinidades. A Pedagogia Tecnicista trata o ser humano como um organismo, com enfoque para o seu comportamento e não para sua consciência. Pretende explicar o fenômeno educacional com base na descrição empírica, bem como objetivar enunciados operacionais para orientar a prática pedagógica. Suas bases são a psicologia behaviorista e a reordenação do processo educativo com a finalidade de torná-lo objetivo e operacional, o que reduz as interferências subjetivas. Essas características se explicitam nas “[...] propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. A questão central é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013, p. 382). Para Saviani (2013), tanto a Pedagogia Nova como a Pedagogia Tecnicista conservam a mesma base ideológica: o liberalismo. Segundo Libâneo (2010), na Pedagogia com viés liberalista, os indivíduos devem ser preparados para desempenhar um papel na sociedade de acordo com as suas aptidões individuais. No entanto, a Pedagogia Tecnicista mesmo sendo uma vertente da ênfase metodológica da Pedagogia Nova, conserva uma diferença fundamental: na Pedagogia Nova “[...] são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2013, p. 382).

Na concepção **crítico-reprodutivista**, a teoria da educação assimila a filosofia da educação. É entendida como uma teoria da sociedade em um nível máximo de generalidade. Também não se preocupa com as sistematizações sobre a prática pedagógica. Limita-se, pois, a explicar as condições sociais que “[...] compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, alheia à prática pedagógica a ser utilizada” (SAVIANI, 2012, p. 69). Sua predominância surge junto com a concepção analítica e a tendência tecnicista e com a pretensão de fazer uma crítica à Pedagogia dominante.

A concepção **dialética**, segundo Saviani (2012), articula a filosofia da educação, a teoria da educação ou Pedagogia e a prática pedagógica em relações recíprocas que, ao mesmo tempo, são todas determinantes e determinadas entre si. A prática pedagógica é ponto de partida e de chegada e não apenas a aplicação da teoria da educação. Esse ponto de partida e de chegada é mediado pela filosofia e pela própria teoria da educação. Essas Pedagogias podem ser compreendidas como Pedagogias contra-hegemônicas, pois se posicionam contrárias ao tipo de formação preconizada na atual organização da sociedade.

De certo modo, podemos considerar, tal como afirma Saviani (2007, p. 103), que “[...] do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências [...]”: 1) a prática que se subordina à teoria - atrelada à concepção de educação humanista tradicional; 2) de modo inverso, a prioridade é a prática sobre a teoria - relacionada à concepção de educação humanista moderna. Essas duas tendências, apesar de coerentes, se excluem mutuamente. A primeira tendência predominou até o final do século XIX. Na segunda, a Pedagogia, a partir do positivismo (ciência dominante), precisou habituar-se à metodologia científica, ligando-se à lógica das ciências empíricas para reinventar-se como saber científico e autônomo, fato esse que será retomado no século XX (CAMBI, 1999).

Mas as concepções analítica e crítico-reprodutivista não são representadas por nenhuma Pedagogia? Segundo Saviani (2007, 2012), as concepções e/ou teorias que não têm como função formular diretrizes para orientar a atividade educativa não se configuram como Pedagogias. Entretanto, é importante destacar que tais concepções nem sempre são percebidas pelos educadores em sua forma pura. Elas se dissolvem umas nas outras, tornando seus pressupostos quase sempre implícitos (LIBÂNEO, 2010).

Essas configurações são fundamentais para a compreensão sobre qual Pedagogia e, conseqüentemente, qual orientação pedagógica direcionam o processo educativo. Isso porque o objeto de estudo de cada ciência, vinculado a seus processos investigativos, é definido pela dimensão epistemológica que o confere e o define. Isso significa que a Pedagogia também, historicamente, passou por configurações que demarcaram profundas mudanças em sua dimensão epistemológica, conseqüência de constante teorização de diferentes campos do conhecimento (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

O objeto de estudo da Pedagogia e a articulação com a formação do pedagogo

A exposição apresentada até aqui teve como foco o processo de investigação que possibilitou a reflexão sobre o objeto de estudo da Pedagogia em sua constituição histórica. Feito isto, analisamos as manifestações do objeto de estudo em dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior (IES), referência da pesquisa.

Dessa retomada às bases históricas, extraímos ideias centrais que contribuíram para a análise dos projetos do curso. Retomamos também o entendimento de Saviani (2012) que possibilitou a formulação de outra ideia referente ao critério para a definição de Pedagogia. O autor afirma que nem toda teoria da educação é Pedagogia. Esta se baseia em uma teoria e se configura e depende da prática educativa. Portanto, como teoria da educação, a Pedagogia orienta o processo de ensino e aprendizagem, a prática educativa. Nesse âmbito, apresentam-se diferentes Pedagogias. A Tradicional, que elabora enunciados filosóficos com relação à educação; a Nova, que se centraliza nas diferenças individuais e valorização dos interesses dos alunos; a Tecnicista, que busca na descrição empírica os enunciados operacionais, neutros e objetivos. Todas elas de base idealista. E as contra-hegemônicas, que se pautam na atividade prática histórico-social para uma direção transformadora da realidade.

A atenção também se volta para as leituras de dois projetos do curso, instrumento de análise, com vistas à identificação de manifestações pertinentes às hipóteses de interesse deste artigo. Para manter, de certo modo, o anonimato do curso, adotamos a seguinte identificação: Projeto Pedagógico do Curso A (PPC-A) – iniciado em 2009 e que está em fase de extinção, e Projeto Pedagógico do Curso B (PPC-B), implementado em 2015. Os projetos de curso estabelecem diretrizes para a formação dos profissionais dos cursos de graduação. Para tal, alguns

requisitos compõem a essência desses documentos: concepção do curso, a organização curricular, a estrutura física e administrativa, carga horária, objetivos e perfil do egresso, estrutura curricular, metodologia, avaliação da aprendizagem, disciplinas curriculares, estágios obrigatórios e não obrigatórios, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares, ementas, bibliografias e outros instrumentos de apoio. O formato de organização e apresentação de cada PPC é de responsabilidade das IES, o que resulta em documentos singulares para cada instituição. Por decorrência, como síntese dos projetos analisados, elaboramos um quadro como indicador de alguns conceitos pertinentes ao objeto da Pedagogia e as finalidades educativas. Vale afirmar que os referidos projetos seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - DCNP (BRASIL, 2006). No Brasil, o curso de formação de licenciados em Pedagogia, às vezes obscuramente, outras vezes nitidamente, articula-se com o movimento do objeto da Pedagogia como campo científico. É nesse processo de desenvolvimento que se produzem os projetos pedagógicos dos cursos e a organização curricular que indicam uma perspectiva de formação dos futuros profissionais pedagogos.

Em síntese, a análise a seguir dirige-se para as manifestações particulares do objeto de estudo da Pedagogia no PPC, mas com interesse de que seja explicitada a intenção de um curso que vise ao desenvolvimento humano. A preocupação centra-se nos conteúdos que dão sentido ou não ao objeto de estudo da Pedagogia presentes neste estudo.

O PPC é o documento que sistematiza a organização de um curso de ensino superior. Mas ele não é produzido a partir de concepções exclusivas de seus elaboradores, visto que segue orientações legais, para que contemple uma base comum nacional para o referido curso. No entanto, tem uma margem de autonomia para contemplar especificidades da própria Instituição e atender às expectativas locais. Dentre as prerrogativas legais dos projetos de curso, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação –DCN – e os instrumentos de avaliação de curso, ambos de responsabilidade do Ministério da Educação - MEC. A proposta formativa dos cursos se estabelece com centralidade para esses dois documentos, mas com diferenças essenciais: enquanto as DCN apresentam diretrizes norteadoras, os instrumentos de avaliação são reguladores. Vale reafirmar que, ao adotarmos os PPC's como referência, a intenção foi a busca de elementos que subsidiassem a compreensão da concepção pedagógica proposta e a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia. Porém, essa intencionalidade traz um entendimento de que esse documento – orientador da organização e dos propósitos do curso – é conduzido pelas DCN. Estas, por sua vez, apresentam uma concepção de Pedagogia e de Curso de Pedagogia que traduz uma síntese que contempla um posicionamento assumido por seus elaboradores, dado o debate que as precedeu no âmbito acadêmico/político/administrativo. Isso significa dizer que os PPC's se orientam por um documento de âmbito governamental, cujo conteúdo é aceito e defendido por alguns estudiosos da área e, ao mesmo tempo, questionado por outros. Entretanto, não será possível empreender tal análise neste estudo. O trânsito por esse terreno de concordância/discordância, de imediato, subsidiou-nos para a elaboração de um pressuposto, observado no processo de análise, qual seja: há probabilidade de os PPC's assumirem um dos dois posicionamentos. Isso serviu de alerta, pela possibilidade de eles expressarem um aparente posicionamento, mas, subjacentemente, a intenção é outra, às vezes totalmente contrária. Essa precaução, em alguns momentos, levou-nos a questionamentos nem sempre possíveis de respostas plausíveis dadas às limitações da própria organização dos documentos.

Os dois Projetos do Curso trazem em sua “concepção pedagógica” a ideia central: “formação de pedagogo com compreensão crítica da realidade”. Tal afirmação necessitaria de uma maior explicitação da compreensão do que seria realidade em tais projetos. Sobre a ideia central de formação dos PPC's, trata-se, pois, de uma exigência, aparentemente, condizente com

a perspectiva que a literatura (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2010; CAMBI, 1999; entre outros) denomina de dialética de formação humana. Sendo assim, essa proposição para a “transformação da realidade” traz dois posicionamentos característicos do atual desenvolvimento da humanidade: 1) antagonismo entre forças sociais de manutenção e transformação das relações de produção, predominantemente, entre capitalismo e socialismo, portanto, diferentes projetos de sociedade ou; 2) mudar as condições de vida num ponto de vista de um projeto individual, de ascensão para uma nova classe social ou categoria profissional. Nesse sentido, surgem evidências de quais são as bases do entendimento dos dois documentos.

No PPC-A, há a indicação de uma postura bem definida em relação à concepção do curso, ao expor que o estudo de diferentes teorias possibilita a compreensão crítica da realidade. Além disso, implicitamente, há indícios do conteúdo dessas teorias, bem como da finalidade do referido entendimento, qual seja: capaz de produzir a realidade de forma mais científica. Para tanto, indica algumas características a serem atendidas pelas disciplinas curriculares: criatividade, flexibilidade e busca de soluções para as dificuldades dos acadêmicos. Com relação ao desenvolvimento pessoal, enfatiza, em dois momentos, a formação que estimule posturas críticas e transformadoras, capazes de atuar diretamente na solução de problemas a partir da realidade socioeconômica e cultural.

O PPC-B, ao tratar da concepção pedagógica, indica um entendimento de curso de Pedagogia ao prospectar ações pertinentes à atuação do futuro profissional. Requer que se analise o contexto escolar e a realidade a partir de uma perspectiva crítica e coerente teoricamente. Isso implica compreender as necessidades da educação estadual e nacional, que exercem influência decisiva, tanto para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, quanto para o socioeconômico do país. Requisita a compreensão da função da educação não como um fim em si, mas que se articula com a sociedade. Dá indícios do que entende por articulação entre educação e realidade: preconiza o pluralismo de ideias e conclama por propostas educativas que atendam às demandas atuais – o social, o aprimoramento ético, as relações de trabalho, a consciência da diversidade – bem como a atenção às questões ambientais, étnico-raciais, de gênero e classes sociais, religiões, entre outras. Por fim, faz o apelo para que os processos educacionais sejam percebidos com relação à produção e às relações sociais; portanto, não desvinculada da realidade objetiva.

Como mencionamos anteriormente, apresentamos o quadro com os excertos dos PPC's que subsidiaram as descrições anteriores, bem como as reflexões analíticas posteriores.

Quadro 1 - Elementos de análise referentes às concepções de curso

| Transcrição dos documentos | |
|-----------------------------------|--|
| Projeto Pedagógico A | <p>[...] fundamentação teórico-metodológica que possibilite ao aluno uma visão crítica da realidade, isto é, que permita distinguir através do conhecimento das diferentes teorias que interpretam a realidade, qual delas produz de forma mais científica a realidade (p. 44);</p> <p>Em cada uma das disciplinas, uma prática criativa, flexível, voltada à procura de soluções adequadas para superar as dificuldades (p. 44);</p> <p>[...] desenvolvimento pessoal contínuo que estimule propostas de ação que revelem uma atitude crítica e transformadora da realidade (p. 44);</p> <p>[...] formação ligada à realidade socioeconômica, cultural, voltada para a compreensão e a solução dos problemas, sobretudo educacionais (p. 44);</p> <p>[...] formar professor que toma a realidade dos conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de atividades que tenham um significado concreto para a criança e que contribuam para a formação da sua cidadania (p. 44);</p> <p>[...] profissionais críticos, capazes de, de fato, fazer, e de forma que possam atuar diretamente na resolução dos problemas (p. 45).</p> |

| | |
|----------------------|--|
| Projeto Pedagógico B | <p>[...] analisar com criticidade e consistência teórica a realidade em que atua (p. 47); Formação que possibilite a compreensão da realidade com uma visão concreta do contexto escolar (p. 47); Considere as [...] necessidades mais prementes da educação brasileira e catarinense da educação básica, bem como de influência decisiva sobre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e socioeconômico do país (p. 47); [...] compreensão de que a educação não é neutra nem isolada do contexto social em que está inserida (p. 47); A concepção do curso [...] sejam previstos conhecimentos pedagógicos vinculando os estudos relativos às discussões sobre o domínio e disseminação do conhecimento específico (p. 47); [...] pluralismo de ideias [...] novas propostas educacionais que direcionam para o social, para o aprimoramento ético, para as relações do trabalho, para a consciência da diversidade, o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais; tudo de modo contextualizado, não prevendo para os processos educacionais um fim em si mesmo, mas sim o seu permanente desdobramento, no que se refere à produção e às relações sociais de um modo em geral (p. 48-49).</p> |
|----------------------|--|

Fonte: Cópia na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto desta pesquisa.

Os dois projetos, ao exporem suas concepções pedagógicas, dão indícios de articulações com determinadas perspectivas de ciência e de objeto da Pedagogia. O PPC-A postula uma fundamentação teórico-metodológica que possibilite uma visão crítica da realidade, o que requer como condição o estudo de diferentes teorias. São elas, segundo o entendimento implícito, que possibilitam a formação de uma atitude transformadora. Essa perspectiva é acentuada, no documento, ao indicar o atrelamento necessário entre formação e realidade socioeconômica e cultural.

Essas possibilidades - visão crítica da realidade com perspectivas de transformação e formação em condições de desempenhar tal atitude - supõem a compreensão de uma Pedagogia que não pode estar alheia às situações concretas da sociedade, bem como às possibilidades de sua transformação. Se assim for, atrela-se à concepção assumida pela Pedagogia na contemporaneidade, qual seja: com forte vínculo ideológico e político. Isso ocorre na medida em que ela reivindica programas de intervenção “[...] da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o ‘político’ deve administrar e controlar” (CAMBI, 1999, p. 385, grifo do autor). Tal suposição também se respalda em Davíдов, conforme indicam Libâneo e Freitas (2013, p. 316), ao afirmar que o ensino compatível com o mundo contemporâneo é “[...] aquele compromisso com a transformação pessoal e social do aluno, que o ajude a desenvolver a análise dos objetos de estudo por uma forma de pensamento abstrata, generalizada, dialética”. Entretanto, ao postular que os profissionais formados tenham visão crítica e possam efetivamente atuar na resolução dos problemas, algumas indagações se apresentam. Que tipo de articulação seria necessária à formação para atender a essa necessidade? Esse fazer estaria ancorado nas práticas criativas e flexíveis, como orienta o projeto? Que seriam essas práticas na busca de soluções de problemas?

Esses questionamentos dão margem a dúvidas se a concepção do PPC-A condiz com o entendimento de Saviani (2012), ao apontar uma nova fase das ideias pedagógicas no Brasil a partir da década de 1980. A Pedagogia estabelecia uma relação entre as bases econômicas, didático-pedagógicas e psicopedagógicas que orientavam as atividades educativas. Porém, com a clareza de que, na perspectiva econômica, não havia lugar para todos num mesmo patamar de classes sociais, por consequência das próprias relações de produção. No entanto, outras compreensões de transformação da realidade se apresentam no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1990. Elas deslocam a centralidade das relações de produção para o plano individual. Agora “[...] é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando

adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 430). Isso demanda desse profissional a capacidade para lidar com o novo, com situações emergentes, o que requer o desenvolvimento da disposição para aprender a aprender, na busca do conhecimento. Essas bases pedagógicas são indicadas por Saviani (2013) como uma nova versão da Escola Nova. Ou seja, trata-se do neoescolanovismo, que traz a ressignificação do lema “aprender a aprender”, com novas e constantes demandas de adaptação dos indivíduos em função das exigências econômicas imprevisíveis. Por isso, o constante aprender a aprender.

De acordo com Libâneo (2012), em decorrência dessa necessidade, as práticas educativas precisam ser flexíveis, criativas. Isso aponta para uma formação com características renovadas, em que o saber fazer é acentuado e se sobressai consideravelmente em relação ao saber. Ou seja, um saber pragmático, necessário à constante exigência de adaptação às novas formas de organização e inserção ao mercado de trabalho. O que está em pauta, então, não é a aquisição dos conhecimentos científicos, teóricos, mas sim que os futuros profissionais sejam capazes de adquirir competências para responder às incertezas da prática (SCALCON, 2008), sendo capazes de agir rapidamente para a solução dos problemas.

Para Scheibe (2007), ao indicar que tal pressuposto de formação está atrelado às demandas do mercado de trabalho, é necessária uma flexibilização curricular, dinamicidade e adaptação do indivíduo para agir na resolução dos problemas. No entanto, a autora alerta para que os cursos tomem como constante a reflexão e a discussão da necessidade de se “[...] estabelecer uma formação teórica sólida, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do pragmatismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial [...]” (SCHEIBE, 2007, p. 60), que vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Vale destacar que na concepção do PPC-A, algumas contradições se revelam, entre elas a que propõe uma formação com visão e atitude crítica e transformadora da realidade por meio de diferentes teorias. Mas como será possível uma visão crítica da realidade que enfatiza a importância do saber fazer e na atuação direta de resolução dos problemas, se eles não estão atrelados à realidade? Seriam eles resolvidos com ênfase somente formação técnica? Que tipo de visão crítica se apresenta nesse contexto? Qual seria o entendimento de transformação da realidade? Possivelmente, aquela que está voltada preferencialmente para a adaptação ao mercado de trabalho. Em tal cenário, é responsabilidade de cada indivíduo se preparar para se inserir nesse contexto. Prevalcem, então, os interesses individuais acima dos coletivos, como afirmam, em tom de questionamento, Silva e Carvalho (2015, p. 226): “A formação profissional volta-se à preparação do indivíduo para tomar iniciativas e assumir responsabilidades nas situações profissionais com as quais se confronta. Entra em jogo o discurso da valorização da inteligência prática manifesta nas situações de trabalho”. No entanto, vale lembrar que tal projeto está em consonância com o que preconizam as atuais DCNP. Logo, entram em consenso com as políticas direcionadoras da formação de profissionais da educação no país, que seguiram a mesma lógica da ordem econômica atual.

No PPC-B, embora algumas indicações se assemelhem às apresentadas no PPC-A (análise da realidade a partir de uma consistência teórica), alguns elementos são mais explícitos. Por exemplo, ao se referir à “visão concreta do contexto escolar”, manifesta a precaução para não se considerar uma educação neutra e isolada do contexto social. Ainda, indica a existência de perspectivas de uma concepção pedagógica e de Pedagogia que não consideram os fins educacionais em si mesmos. Portanto, entra em consonância com a afirmação de Cambi (1999) de que, na sociedade contemporânea, um dos grandes temas da Pedagogia é seu vínculo com a sociedade. Tal estreitamento se deve ao seu envolvimento com as questões sociais e políticas, atreladas à ideologia que as caracteriza. Também, sugere vinculação com uma perspectiva mais

crítica de Pedagogia, por desconsiderar uma visão idealista a ela, conforme os estudos de Suchodolski (2002).

A unidade educação-pedagogia-sociedade, no PPC-B, pode ser observada ao citar que o pluralismo de ideias deve estar inserido nas propostas educacionais que apontam para o social. Além disso, alerta que os processos educativos determinam e são determinados pelas condições sociais e pelos modos de produção. Mesmo assim, também nos leva à elaboração de alguns questionamentos, principalmente pela sua indicação da necessidade de considerar a “[...] influência decisiva sobre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e socioeconômico do país [...]” (PPC-B, 2015, p. 46). Nesse caso, nossa pergunta é: Essa compreensão é a mesma apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ao indicarem que não é possível desenvolver as forças econômicas e produtivas de um país sem o devido preparo e o desenvolvimento das aptidões de sua sociedade? Seria a educação a saída de todos os problemas? Ou, então, tal como preconizam as teorias crítico-reprodutivistas, que entendem a condição social e econômica vigente, mas que não veem outra função da educação senão aquela de reproduzir essas condições? Para Saviani (2012, p. 398), nesse entendimento, a educação – portanto, não é Pedagogia –, tem como objetivo “[...] compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

Vale explicitar que os questionamentos levantados se constituem em expressão das impossibilidades de emissão de afirmações com teor conclusivo. Afinal, a referência da análise se volta para dois documentos que, por si, expõem pretensões de um curso de formação de professores: Pedagogia. Portanto, não é um sujeito vivo com quem se possa dialogar, expondo de dúvidas e equívocos emergentes no processo de análise.

Além disso, como documentos/projetos, traduzem-se em síntese de determinações de múltiplas atividades humanas. E, como tal, trazem percepções implícitas que não são tão simples de serem identificadas e analisadas, mesmo com recorrência à base teórica e ao movimento histórico das ideias ali expostas. Contudo, é possível dizer que as concepções explicitadas nos dois PPC’s não se traduzem em peculiaridades do Curso de Pedagogia em referência. Entretanto, neles não revelam um posicionamento autônomo em sua essência, mas, prioritariamente, atendem aos dispositivos e orientações advindas do Ministério da Educação. São exigências de instâncias administrativas superiores que, obrigatoriamente, deverão ser atendidas, pois são referências para o estabelecimento de critérios de avaliação do curso pelo referido órgão federal. Importa dizer, ainda, que essas incertezas/certezas são anunciativas de alertas para o processo de produção de um PPC, uma vez que nele se delineia o curso. Nele, estão todas as indicações, de ordem teórica e prática, que formarão “o professor” e, por extensão, promoverão a formação humana de gerações de estudantes.

Considerações finais

A Pedagogia está atrelada à educação, prática social necessária às pessoas em todos os níveis da atual organização administrativa de escolarização formalizada. Para tanto, não se pode perder de vista que o objeto da Pedagogia se constitui no movimento histórico e atende às necessidades sociais de um determinado tempo. Sendo assim, por se tratar de um curso de formação docente com base na referida ciência, vincula-se a uma determinada lógica social. Isso nos exigiu atenção às possibilidades referentes à necessidade ou não de que todos os indivíduos atuem com as mesmas condições na sociedade, tal como se apresenta atualmente.

Nesse sentido, a compreensão de Pedagogia e de seu objeto implica em recorrer à análise da concepção pedagógica implícita/explicita que orienta os projetos de formação de professores dessa ciência. Evidentemente, compreendemos que uma preocupação presente em todo estudo se refere às limitações da própria organização dos documentos, o que, por vezes, levou-nos a questionamentos nem sempre possíveis de respostas plausíveis dadas. Entretanto, tal situação não é impeditiva de pesquisas e análises mais amplas.

O PPC-B merece uma observação mais atenta por alguns motivos: a) por estar em processo de implantação no curso analisado (iniciado em 2015); b) porque as reflexões dele advindas podem contribuir para a sua efetivação sem as margens de dúvidas que foram levantadas até aqui. Encontramos nele pequenas inferências sobre as mediações pertinentes ao processo de formação de professores na perspectiva teórica crítica. Isso fica evidente quando percebemos na sua concepção do curso: preconizar uma análise e compreensão da realidade com consistência teórica; entender a educação no contexto social em que está inserida; e não prever processos educacionais em si mesmos, mas seus desdobramentos às relações sociais e de produção. Essas razões encontrariam em vários estudos (SAVIANI, 2006, 2009, 2012, 2013; LIBÂNEO, 2010; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010) um respaldo que possibilitasse ao curso a formação preconizada no PPC-B.

O PPC-A nos parece mais distante da expectativa de oportunizar uma formação a partir das prerrogativas deste estudo, pois, na concepção do curso, sugere-se que o futuro pedagogo tenha uma visão crítica da realidade, explore os elementos culturais e sua formação considere a realidade atual. No PPC-B, as possibilidades do objeto de estudo da Pedagogia são mais implícitas, mas há indícios de uma perspectiva com viés para além das Pedagogias não críticas. Em tal concepção, o objeto da Pedagogia se articula não apenas com seu contexto social, mas com os processos inculcados nas múltiplas determinações sociais. Vislumbramos uma possibilidade de compreensão da Pedagogia e seu objeto com vistas à outra organização social. No entanto, a preocupação é que tal formação, a partir do que foi preconizado no projeto, centralize-se naquilo que é objeto da Pedagogia, a teoria da educação que orienta a prática educativa. Portanto, o entendimento de que a criticidade e a compreensão da educação e suas múltiplas determinações não sejam apenas tratadas no âmbito de teorias da educação, mas verdadeiramente de uma Pedagogia.

Não está clara, na concepção pedagógica dos projetos, uma das preocupações deste estudo: a possibilidade de proporcionar aos futuros profissionais uma formação e, por decorrência, a atuação profissional a partir daquilo que a humanidade produziu de mais sofisticado: os conhecimentos científicos. Ambos, apesar de diferenças substanciais, estão em consonância com a proposta de formação oficial do curso (as DCN). Entretanto, vislumbramos a possibilidade de, além de dar conta daquilo que é imposto pelas regulamentações oficiais, prospectar outra formação. No âmbito da Pedagogia, são necessários estudos mais específicos voltados aos elementos estruturais do currículo que compõe a formação dos futuros pedagogos. Isso demanda estudos de outras áreas de conhecimento. Trata-se aqui de uma superação das Pedagogias hegemônicas de educação escolar, o que, necessariamente, implica em outra perspectiva de formação de professores, não apenas para o curso de Pedagogia, mas às demais licenciaturas e, em decorrência, a formação na educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1**,

de 15 de maio de 2006. Brasília, DF. Diário Oficial da União, de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática magna:** 1621-1657. Digitalização, introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para e-book, E-book Brasil. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

CUBA. Ministerio da Educación (Org.). **Pedagogía.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

CUBA. Ministerio da Educación (Org.). **Antología de la historia de la pedagogía universal I.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988a.

CUBA. Ministerio da Educación (Org.). **Antología de la historia de la pedagogía universal II.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988b.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** antología. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, M. (Comp.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** antología. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-193.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100005

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco,** Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

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

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-70.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia: espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/s0100-15742007000100006

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**, Florianópolis, v. 9, n. 02, p. 35-49, jan. 2008.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

SILVA, C. J. R.; CARVALHO, O. F. da. Reflexões acerca da noção de competência no pensamento pedagógico contemporâneo no Brasil. In: SILVA, M. A. da; SILVA, K. A. C. P. C. da (Orgs.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 217-249.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TONET, I. Educação e Formação Humana. In: JIMENEZ, S. et al. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. p. 83-96.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. DOI: 10.5212/praxeduc.v.9i1.0001

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor: 1996.

Recebido em 12/08/2016

Versão corrigida recebida em 24/03/2017

Aceito em 07/04/2017