

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

JÉSSICA ANGELO PEREIRA

**“ESTUDEM MUITO PARA DOMINAREM A TÉCNICA QUE PERMITE DOMINAR
A NATUREZA” - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL SOB AS
“ORIENTAÇÕES” DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2020

JÉSSICA ANGELO PEREIRA

**“ESTUDEM MUITO PARA DOMINAREM A TÉCNICA QUE PERMITE DOMINAR
A NATUREZA” - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL SOB AS
“ORIENTAÇÕES” DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Valter Machado da Fonseca

Coorientadora: Adriana Machado Penna

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

P436e
2020
Pereira, Jéssica Angelo, 1991-
"Estudem muito para dominarem a técnica que permite
dominar a natureza" - A formação do pedagogo no Brasil sob as
"orientações" dos organismos multilaterais / Jéssica Angelo
Pereira. – Viçosa, MG, 2020.
148 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Valter Machado da Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.117-123.

1. Pedagogos - Formação. 2. Diretrizes curriculares
nacionais. 3. Educação baseada na competência. 4. Educação e
Estado. 5. Pós-modernismo e educação. 6. Reforma do ensino.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

JÉSSICA ANGELO PEREIRA

**“ESTUDEM MUITO PARA DOMINAREM A TÉCNICA QUE PERMITE DOMINAR
A NATUREZA” - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL SOB AS
“ORIENTAÇÕES” DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

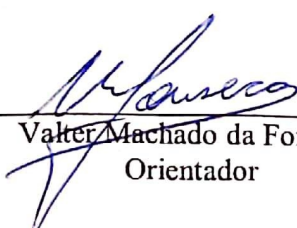
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de setembro de 2020.

Assentimento:



Jéssica Angelo Pereira
Autora



Valter Machado da Fonseca
Orientador

AGRADECIMENTOS

A minha chegada ao mestrado em uma universidade pública se deve à classe trabalhadora que, historicamente lutou e luta pelo acesso à educação.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Todos. Desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Agradeço especialmente às professoras Adriana e Lorene por me ensinarem que é possível arrancar a alegria do futuro.

À meu orientador Valter pela contribuição em minha formação acadêmica.

Aos companheiros do Núcleo de Mobilização Permanente da Universidade Federal Fluminense. Neste movimento fundado durante a greve das federais em 2015, aprendi no calor da luta de classes a importância de estar organizada politicamente.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação - NUPETE – e às nossas discussões acerca da formação de professores. Foram estes debates que possibilitaram a escrita do projeto de mestrado e que hoje torna-se uma dissertação.

Aos colegas do mestrado, em especial à Daniela, Marilane, Marisa, Cecília, Jamile e Alex que fizeram os dias na UFV e em Viçosa mais doces.

Ao Café da Resistência que preenchiam as tardes de sorrisos, de pão de queijo, do fortalecimento da luta a ser encarada ainda pela classe trabalhadora e de travessuras de Alice.

À República Kfofo que se tornou meu lar. Gratidão às longas conversas com Fran. Gratidão aos cafés com Suelen. Gratidão às comidas salgadas da Carol. Amo vocês, meninas. Suco de Uva!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Às minhas irmãs, Fernanda e Sabrina, por todo companheirismo.

Por fim, quero agradecer à minha mãe por toda coragem e valentia.

“Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também potência dominante espiritual”

(KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Volume 1. 4ª Edição. Lisboa, Portugal: Editorial Presença e Livraria Martins Fontes, 1980, p. 55-56)

RESUMO

PEREIRA, Jéssica Angelo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2020. **“Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza” - A Formação do Pedagogo no Brasil sob as “orientações” dos Organismos Multilaterais.** Orientador: Valter Machado da Fonseca. Coorientadora: Adriana Machado Penna.

Neste estudo, analisamos a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Os anos finais do século XX e início do presente século são marcados por reformas educacionais, que perpassaram desde a educação básica até a superior. Este período de intensas transformações na educação brasileira encontra-se no contexto do pós-crise de 1970 e, a resposta do capital à sua crise foi a reforma neoliberal do Estado. Dessa forma, colocamos nosso objeto em movimento com a materialidade histórica das transformações político-econômicas da sociedade capitalista pós-crise de 1970, com a formulação das DCNP, dando atenção ao modelo formativo de pedagogo intencionado por estas. Nosso objetivo com esta pesquisa consistiu em o perfil de pedagogo desejado pela Resolução e sua relação com a pedagogia das competências. Foi considerado em nossa análise as políticas educacionais formuladas por Organismos Multilaterais (OM), de modo específico, para a formação docente, visando apreender como as orientações presentes nas publicações destes organismos compõem no texto das diretrizes para o curso de pedagogia. Foram selecionados três documentos produzidos por estes órgãos: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) e o *Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe* (1996). Da política nacional da educação, além análise das DCNP, nos debruçamos sobre a legislação de formação de professores que se traçava no país anterior às diretrizes. Nos documentos Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; e a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002; também observamos alinhamento com as orientações presentes nas publicações dos OM. Do estudo das DCNP, foram levantados três aspectos, a saber: da concepção de um certo pluralismo teórico, de uma acentuada preocupação com a prática deste trabalhador, e do alargamento das atribuições do Pedagogo. Esta última, apresentando-se sob a teoria educacional da pedagogia das competências, que em relação com as duas primeiras categorias, é expressão dos ideários educacionais pós-modernos no processo de formação do pedagogo instituído com as DCNP. Por fim, concluímos que as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia constituiu-se historicamente na conjuntura da reforma neoliberal da educação, demonstrando

convergência com a linha política delineada por OM e com os ideários educacionais pós-modernos.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Organismos Multilaterais. Pedagogia das Competências. Ideários Educacionais Pós-Modernos. Política Educacional. Reforma Educacional.

ABSTRACT

PEREIRA, Jéssica Angelo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2020. **“Study hard to master the technique that allows you to master nature”- The Formation of Pedagogists in Brazil under the “guidelines” of Multilateral Organisms.** Adviser: Valter Machado da Fonseca. Co-Adviser: Adriana Machado Penna.

In this study, we analyzed Resolution CNE / CP nº1, of May 15, 2006, which instituted the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy. The final years of the twentieth century and the beginning of the present century are marked by educational reforms, ranging from basic education to higher education. This period of intense transformations in Brazilian education is in the context of the post-crisis of 1970 and, the capital's response to its crisis was the neoliberal reform of the State. In this way, we put our object in motion with the historical materiality of the political-economic transformations of the post-crisis capitalist society of 1970, with the formulation of the DCNP, paying attention to the pedagogical formative model intended by them. Our objective with this research consisted of the pedagogue profile desired by the Resolution and its relationship with the pedagogy of competences. In study, we analyzed Resolution CNE / CP nº1, of May 15, 2006, which instituted the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy. The final years of the twentieth century and the beginning of the present century are marked by educational reforms, ranging from basic education to higher education. This period of intense transformations in Brazilian education is in the context of the post-crisis of 1970 and, the capital's response to its crisis was the neoliberal reform of the State. In this way, we put our object in motion with the historical materiality of the political-economic transformations of the post-crisis capitalist society of 1970, with the formulation of the DCNP, paying attention to the pedagogical formative model intended by them. Our objective with this research was to apprehend the role of the skills pedagogy present in the DCNP for the education of the pedagogue and its meaning for the expansion of the post-crisis capital of 1970. In our analysis, educational policies formulated by Multilateral Organisms (OM) were specifically considered for teacher training, aiming to learn how the guidelines present in the publications of these organizations appear in the text of the guidelines for the pedagogy course. Three documents produced by these bodies were selected: World Declaration on Education for All (1990), La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia (1994) and the Principal Project of Education in Latin America and the Caribbean (1996). From the national education policy, in addition to the analysis of the DCNP, we look at the teacher training legislation that was

drafted in the country prior to the guidelines. In the documents Decennial Education for All Plan (1993); National Education Guidelines and Bases Act, of December 20, 1996; and CNE / CP Resolution No. 1, of February 18, 2002; we also observed alignment with the guidelines found in OM publications. From the study of the DCNP, three aspects were raised, namely: the conception of a certain theoretical pluralism, a marked concern with the practice of this worker, and the widening of the Pedagogue's duties. The latter, presenting itself under the educational theory of the pedagogy of competences, which in relation to the first two categories, is an expression of post-modern educational ideas in the process of training the pedagogue instituted with the DCNP. Finally, we conclude that the curricular guidelines for the Pedagogy course historically constituted the conjuncture of the neoliberal reform of education, demonstrating convergence with the political line outlined by OM and with the post-modern educational ideas.

Keywords: Formation of Pedagogue. National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy. Multilateral Organisms. Skills Pedagogy. Postmodern educational ideas. Educational politics. Educational Reform.

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

AID – Agência para o Desenvolvimento Nacional

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CONTAP – Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso

CONTAPE – Cooperação Técnica

CP – Curso de Pedagogia

DA – Diretório Acadêmico

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

DEM – Democratas

DES – Diretoria de Ensino Secundário

DOI – CODI – Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna

EAD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional dos Cursos

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FERNESE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB – Instituto Nacional de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
NBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem
NUPETE – Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação
OM – Organismos Multilaterais
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Partido Liberal
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT – Partido dos Trabalhadores
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia do Brasil
PTN – Partido Trabalhista Nacional
SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UDN – União Democrática Nacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento
USAID – United States Agency for International Development
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I	24
CAPÍTULO 1	25
Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006	25
1.1 Do processo de aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006	25
1.2 A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006	32
PARTE II	42
CAPÍTULO II	44
O Curso de Pedagogia no Brasil: a produção histórica da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006	44
2.1O Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise histórica	44
2.2Da Primeira República até o Golpe Militar de 1964	48
2.3Da educação: a criação do curso de Pedagogia	58
2.4 Do período militar: os acordos MEC-USAID	63
CAPÍTULO 3	74
Da abertura democrática: as reformas neoliberais na educação	74
3.1 Da política nacional de educação dos anos 1990: a reforma neoliberal	82
PARTE III	94
A Pedagogia das Competências no projeto do Capital	94
CAPÍTULO 4	95
Retornando à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: dos Organismos Multilaterais, das Competências e da Pós-modernidade	95
4.1 Os três aspectos: a conformação do Pedagogo à nova sociedade	95
4.2 Pedagogia das Competências: “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”	101
4.3 Da decadência ideológica da burguesia	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	124

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara a pandemia do novo coronavírus, Covid-19. Considerada uma doença altamente infecciosa e ainda em estudo pelos cientistas que estão à busca de uma vacina, a principal recomendação à população mundial é pelo isolamento social, a fim de evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde dos países. Estes já sucateados após um longo período de inserção das economias nacionais ao neoliberalismo. No Brasil, até o momento que escrevemos esta introdução¹, há mais de 3 milhões de infectados com o vírus, e 108 mil óbitos.

A crise sanitária em conjunto com a crise capitalista, têm potencializado a exploração da burguesia sob a classe trabalhadora. Como somos a classe que trabalha, seguir a orientação da OMS, pelo isolamento social, torna-se impossível para aqueles que não conseguem cumprir o *home office*². Para garantir a extração de lucros, o empresariado brasileiro não tem medido esforços para fazer do Coronavírus uma “gripezinha”³.

Somado a isso, o governo brasileiro tem por vezes ameaçado sair da OMS e criticado as orientações do órgão, seja por meio de pronunciamentos públicos do presidente Jair Bolsonaro na portaria do Palácio do Planalto ou em *lives*⁴. Favorável aos domingos de carreatas da morte⁵ ou dos atos pelo fim do isolamento social, Bolsonaro trabalha para disseminar mentiras sobre a gravidade da pandemia. Sem competência política para sustentar um Ministro da Saúde em seu governo, desde o início da pandemia, já passaram pelo ministério três nomes que ocuparam a pasta.

A conjuntura brasileira que se abre pós golpe parlamentar em 2016 contra a presidente Dilma Rouseff do Partido dos Trabalhadores, a chegada ao poder de Michel Temer e a vitória das eleições presidenciais de Jair Messias Bolsonaro pelo Partido Social Liberal, hoje sem partido⁶, colocou ao campo progressista a necessidade de responder ao problema concreto que a realidade à colocava.

¹ Dezessete de agosto de 2020.

² Trabalho em casa ou escritório em casa.

³ A pandemia do novo Coronavírus, Covid-19, foi chamada pelo presidente Jair Bolsonaro em 20 de março de 2020, em uma coletiva, como uma gripezinha.

⁴ Transmissão de vídeo ao vivo.

⁵ Atos em carros de passeio do empresariado brasileiro pela abertura dos comércios, ou melhor, pela volta ao trabalho de seus empregados em uma pandemia que já infectou mais de 1,5 milhão de brasileiros.

⁶ A crise política entre Jair Bolsonaro e Luciano Bivar, presidente do PSL, culminou na saída do presidente da legenda partidária. As possíveis razões para a saída estão em torno do acirramento da disputa pelo controle da verba e da representação bolsonarista no partido. Até o momento o presidente permanece sem partido, visto que sua tentativa de fundar a Aliança Pelo Brasil fora frustrada por não conseguir validar o número necessário de assinaturas.

A pauta de resistência apresentada por este campo assentou-se, no período eleitoral em 2018, primordialmente, no plano das ideias, a ponto de entenderem suas redes sociais como palco de batalha contra a burguesia, sem saber que esta nos agradeceria por encher nossas fotos de perfis com temas, que a julgar pelo espírito reformista, se tratavam do anúncio da revolução brasileira, do dia do acerto de contas.

A insígnia “Se fere minha existência serei resistência” –, é o exemplo claro do caráter individualista do que se tornou a alternativa de luta dos que se dizem à esquerda no espectro político. Este fenômeno assemelha-se as chamadas lutas identitárias, seja a luta das mulheres contra o machismo, dos negros contra o racismo, da comunidade LGBTQI contra a homofobia, dos diferentes grupos culturais contra a xenofobia, dos ambientalistas contra as ações humanas de produção que estão degradando o meio ambiente, enfim, o capitalismo é o reino dos preconceitos (Heller, 2008). A fragmentação da classe trabalhadora por meio da chamada política identitária, tem-se revelado elemento de fortalecimento do conservadorismo, da conservação da sociedade capitalista. Nos segmentar em mulheres, negros, LGBTQI, etc. retira o caráter de classe que esta sociedade se divide e nossa compreensão do que de fato estamos enfrentando.

O assassinato brutal do estadunidense George Floyd em 25 de maio de 2020, levou milhares de pessoas às ruas nos Estados Unidos da América e em outros países, levantando a bandeira *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Supostamente, George teria usado uma nota falsa de vinte dólares em um supermercado, na cidade de Minneapolis, na compra de um maço de cigarros. A polícia foi acionada. De acordo com os policiais, George teria resistido ao ser algemado e caiu no chão. Com o rosto no chão pressionado pelo policial Derek Chauvin, momento registrado por câmeras de celulares, George morre sufocado.

Este episódio, que não é um caso isolado, colocou em evidência a luta contra a violência policial à população negra, seja nos EUA ou em outros locais do globo. As eleições presidenciais estadunidenses, no império do capital, que ocorrerão em três de novembro com a disputa entre Donald Trump pelo Partido Republicano e Joe Biden pelo Partido Democrata, tem por uma das questões centrais o debate sobre o racismo. Trump, que batalha pela reeleição, é conhecido por sua posição conservadora, racista, misógina e segregacionista. Joe, que ocupou o cargo de vice-presidente de Barack Obama em suas duas gestões na presidência do país, tem como vice de chapa a candidata Kamala Harris, mulher e negra. Biden conta ainda com o apoio de Obama, que em convenção nacional do Partido Democrata, afirma

A democracia nunca foi transacional – você me dá seu voto, eu melhora tudo. Ela requer um ato de civilidade. Então eu estou pedindo para vocês acreditarem na sua própria habilidade – de aceitar sua responsabilidade como cidadãos – e garantir que os princípios básicos da nossa

democracia perdurem. Porque é isso que está em jogo agora. Nossa democracia (G1, 20 ago. 2020)

Não podemos nos esquecer que Obama foi o primeiro presidente negro dos EUA. Segundo *Council on Foreign Relations*⁷ no ano de 2016, em sua gestão, foram realizados 26.171 bombardeios em sete países, sendo a Síria o maior alvo (CHACRA, 2017). Foi ainda sob sua presidência que em 2015 Edward Snowden vazou dados que a Agência Nacional de Segurança (NSA) dos EUA espionava a presidente Dilma Rouseff, seus ministros e diplomatas.

Antes de tudo é preciso dizer: essa sociedade é sim machista, homofóbica, racista e não compreende a dialética homem natureza. Mas é verdade também que “a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes”⁸ (MARX, 2011, p. 39), e, a sociedade capitalista, por mais primário que seja dizer isso aqui, é a sociedade da luta entre burguesia e proletariado. Burguesia é a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. Já a classe proletária precisa vender sua força de trabalho à burguesia.

Os ataques do capital em diferentes formas de preconceitos, devem ser analisados por nós de forma radical, ou seja, ir à raiz. Os grupos fracionários de classe, bem como seus movimentos políticos espontâneos, não são capazes de enfrentar o que realmente nos tira o pão, nos mata nas favelas, que degrada a natureza, que violenta a vida das mulheres, LGBTQI e povos originários. É preciso evidenciar: é luta de classes. E nossa tomada de posição está na classe trabalhadora e nossa tarefa histórica é com a emancipação humana.

O campo ideológico que tem servido de ilusão para a esquerda em sua causa identitária na contemporaneidade é identificado por Fredric Jameson (2000), David Harvey (1992) e Ellen Wood (1999) como pós-modernismo. Este pensamento, inicialmente, ocupa lugar de discussão no campo cultural, mais especificamente como conceito estético. O modernismo enquanto movimento estético surge no final do século XIX como crítica à modernidade e ao projeto de sociedade burguesa inaugurado com a Revolução Francesa no ano de 1789 assentado no ideal de ciência, progresso e industrialização (CAVAZOTTI, 2010, p. 10).

A literatura modernista caracteriza-se, principalmente, pela transformação na linguagem em oposição a modernidade,

Segundo Kumar (1997, p. 106), no período de 1890 a 1920, os principais nomes associados ao movimento literário modernista expressam um ‘sentimento de crise na

⁷ Um centro de pesquisa independente, *think tank*, que se dedica a assuntos de política externa.

⁸ Por luta de classes tomamos Friedrich Engels e Karl Marx em O manifesto do Partido Comunista, logo em sua introdução quando explicita os antagonismos de classes na história da sociedade: “Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta [...] (2011, p. 40). A burguesia ao se revolucionar contra a sociedade feudal não deu fim ao antagonismo entre as classes, só produziu o seu inimigo: o proletário.

linguagem' e propõem mudanças significativas na forma de produção da poesia, da prosa e do teatro. A poesia preconiza 'nova métrica e estilos, como o *vers libre*', e empenha-se no desenvolvimento radical 'do símbolo e da imagem'. Na prosa, os romancistas questionam 'as representações tradicionais da realidade', rompendo com o 'realismo e o naturalismo', entendidas como invenções da modernidade, e substituem-nas por novas técnicas, dentre elas o 'fluxo da consciência'. Os dramaturgos, por seu lado, rejeitam a 'ideia padrão de personagem como completo e acabado', e apresentam, no lugar, 'níveis múltiplos e muitas vezes contraditórios, de personalidades e estados de espírito' (CAVAZOTTI, 2010, p. 11)

Encontra-se no modernismo a gênese do pós-modernismo e a centralidade que ganha a linguagem, "na perspectiva de que ela não só traduz o real, como se confunde com ou é a própria realidade" (CAVAZOTTI, 2010, p. 11). Outro fenômeno característico do modernismo, e que se apresentará também no pensamento pós-moderno, é a fragmentação como forma inovada de representação artística e a tentativa de apreender a realidade sob diferentes perspectivas. Para este pensamento a concepção fragmentada do real servirá para atender a subjetividade de cada sujeito, como este está inserido no mundo social a partir de sua singularidade.

O pós-modernismo como condição social é anunciado pelo filósofo Jean-François Lyotard no livro *A Condição Pós-Moderna*, onde chama a atenção para a transformação do conhecimento com o desenvolvimento industrial contemporâneo. Para ele a sociedade pós-industrial com o advento da informática o saber torna-se a principal força de produção, "o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu 'valor de uso'" (LYOTARD, 2009, p.5). Nesse sentido, o autor procura fundamentar a ideia de que o conhecimento torna-se uma forma de discurso nesta nova sociedade, a sociedade do conhecimento (LYOTARD, 2009).

De acordo com Ellen Wood (1999) embora tenha influência de filósofos pós-modernistas para o desenvolvimento deste pensamento, a forma que nos deparamos hoje com a ideologia pós-moderna tem raízes no movimento estudantil dos anos 1960, de forma particular, no modo de consciência construído no Maio de 1968.

Tendo início em 2 de maio quando estudantes da Universidade de Nanterre, em Paris, protestavam contra a divisão dos dormitórios masculinos e femininos, o movimento estudantil enfrentou uma dura repressão da polícia parisiense. Estudantes de outras universidades passaram a aderir ao movimento, que, mais tarde, teve a inserção dos trabalhadores exigindo melhores condições de trabalho. Não restringindo-se à Paris, o movimento inspirou lutas em outros países.

O que nos interessa destacar deste momento é a recusa da história para compreensão do real, característico deste movimento, e por isso, da análise concreta da totalidade substituída pela fragmentação da realidade em sua dimensão aparente. Nesse sentido,

a negação da história em que se baseia está ligada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou história suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem de muitos poderes que nos oprimem. Nem tampouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumavam acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas (WOOD, 1999, p. 15).

Ao chamarmos atenção mais acima da priorização que as lutas identitárias estão tomando no campo da esquerda frente à secundarização da luta de classes, evidenciamos que o Maio de 1968 produziu o descaso desta esquerda em compreender o que é o capitalismo - até mesmo ser capaz de dizer que está neste sistema societário -, e o desprezo pelas organizações, seja sindicais ou partidárias, quando não atuam nestes espaços de forma espontânea.

E mais, ainda sobre a rejeição dos pós-modernos em relação à história, Wood será mais incisiva: “Essa insensibilidade revela-se também na surdez aos ecos reacionários de seus ataques aos valores do ‘Iluminismo’ e ao irracionalismo básico que demonstram” (WOOD, 1999, p. 14). Aqui queremos destacar o desserviço desta ideologia para o campo educacional, que tem se demonstrado dominante. Ao se apresentar, em sua aparência, como uma teoria progressista e democrática têm encantado educadores, muitos destes comprometidos com a educação pública. Mas que em sua essência o pós-modernismo tem se constituído um mecanismo ideológico de retirada do conhecimento científico da escola pública, contribuindo assim com o histórico ataque do capital à esta instituição no modelo clássico inaugurado com a Revolução Francesa.

Na crítica à escola tradicional, no século XIX, surgiram teorias educacionais que pretendiam a liberdade de aprender e, para atender a este objetivo desenvolveram-se diversas metodologias de aprendizagem que tiveram por foco o aluno, em atender aos seus interesses, sua individualidade. Secundarizando o papel do professor nesse processo, pois os alunos teriam a autonomia de escolha do que pretendia aprender, estas teorias contribuíram para a desvalorização deste trabalhador e para o empobrecimento da socialização do conhecimento científico na instituição escolar.

E o curso de Pedagogia, historicamente no Brasil, tem se constituído um campo propício a estes modismos e inovações metodológicas na educação, aspecto que pode ser atribuído ao seu não desenvolvimento como ciência da educação. Como discorre Libâneo, a Pedagogia trata da ação intencional no processo educativo,

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. [...] Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta, que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Por se constituir científica, por isso atividade humana sistematizada e intencional, esta pesquisa se preocupou com o modelo de formação do Pedagogo no Brasil tendo por referência a Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP).

Inserida no contexto internacional, apreendemos as DCNP na totalidade das relações entre capital imperialista e a dependência de um país periférico, como o Brasil, nesse sentido consideramos a possível orientação de Organismos Multilaterais na formulação de políticas educacionais no país, de modo específico, nas Diretrizes, e a presença de ideários educacionais pós-modernos como linha política destes Organismos.

O fragmento do título de nossa pesquisa entre aspas, “Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza”, é de autoria de Che Guevara em uma carta de despedida de Che Guevara aos filhos em sua viagem ao Congo. Nessa passagem Che aconselha seus filhos sobre o valor dos estudos para dominarem a natureza, ou seja, da importância em dominar os conhecimentos científicos para compreensão da realidade. Tomamos esse conselho como forma de expressar a forma pela qual analisamos o curso de Pedagogia instituído pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

A preocupação com a formação do pedagogo apresentada nesta dissertação surgiu com a minha inserção no grupo de Desenvolvimento Acadêmico (DA) “As Pedagogias Contemporâneas Pós-Modernas e suas implicações na Formação Humana: uma análise fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica sob orientação da professora Adriana Penna. A entrada para o DA ocorreu após a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense no ano de 2013.

Por mais estranho que possa aparecer, foi só no Desenvolvimento Acadêmico que conheci a Pedagogia Histórico-Crítica e toda a discussão sobre a pós-modernidade fundamentadas pelo materialismo histórico e dialético. Neste momento todo o idealismo acerca

da educação construído nos anos da graduação desaba, como em *O Show de Truman – O Show da Vida*⁹ era o cenário que guardava a encenação sendo destruído para dar lugar a vida real.

Com fortalecimento dos estudos realizados neste grupo avançamos na criação do grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq- no ano de 2014, Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE – onde percebi a necessidade em pesquisar o papel dos OM na formulação de políticas educacionais para países como o Brasil, e mais especificadamente, nas “orientações” para a formação do pedagogo que se fizeram normatizadas nas DCNP.

As leituras e discussões realizadas no NUPETE no ano de 2015 se deparam com um elemento da realidade que nos obriga a compreender as condições históricas de sua produção, bem como nossa participação política na greve¹⁰ do ensino público federal, iniciada em 28 de maio de 2015 e encerrada no dia 11 de outubro do mesmo ano. Estudamos os fundamentos da sociedade capitalista, a crise econômica dos anos 1970 e que a saída construída pelo capital para se salvar de sua própria criação foi o chamado Estado Neoliberal. Podemos entender que este modelo de Estado consiste em criminalizar o conjunto de políticas presentes, mesmo que no plano ideológico, no Welfare States¹¹. Ou seja, a crise capitalista se deve ao gasto do Estado com sua saúde, educação e seguridade social com os trabalhadores que fazem uso de tais serviços. As greves nos últimos anos e as atuais políticas de precarização da vida dos trabalhadores são o reflexo da necessária intensificação da política neoliberal para garantir a expansão do capital no processo de mercantilização das dimensões da vida humana.

Nessa conjuntura, passei a me interessar pela formação do pedagogo e os mecanismos ideológicos formulados neste período para tornar concreta a finalidade do capital através da ação político pedagógica deste na formação dos futuros trabalhadores. Há que se considerar as transformações ocorridas no mundo do trabalho pós crise de 1970 que modificaram a produção e apropriação do conhecimento na contemporaneidade.

Em nossa crítica à formação do Pedagogo nas DCNP/2006 tivemos por fundamentação a Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com esta filosofia educacional, a especificidade da escola consiste em garantir aos alunos a assimilação dos conhecimentos produzidos pelo

⁹ Filme escrito por Andrew Niccol e dirigido por Peter Weir. Trata-se de uma comédia dramática lançada no ano de 1998 que retrata a vida de Truman Burbank que sem saber, é o protagonista de um programa de televisão que vai ao ar 24h por dia. Truman nasceu e cresceu no cenário criado por este programa e serve de entretenimento para os telespectadores. É a partir das contradições que compõem o cenário que Truman consegue chegar à realidade.

¹⁰ Contra o corte orçamentários e reivindicação pelo reajuste salarial a greve de 2015 foi realizada por mais de 50 instituições federais de ensino.

¹¹ Saída criada pelo capital para resolução de sua crise econômica dos anos 1930.

homem historicamente, ou seja, compromete-se com o saber científico transformado em saber escolar. Assim, o compromisso do professor além de se apropriar deste conhecimento, deve garantir a apropriação deste conhecimento a seus alunos. E esta ação ocorre de forma intencional e sistematizada (SAVIANI, 2012).

A pesquisa possuiu como recorte temporal o período de 1990 a 2006. A década de 1990 explica-se pela reforma educacional ocorrida neste período no país. A limitação em 2006 deve-se à publicação neste ano das Diretrizes para o curso. Recorremos também a história do curso a partir de sua regulamentação com o Decreto-Lei 1.190 de 1939. Procuramos com isso, apreender as determinações históricas que construíram a materialização da reforma do curso de pedagogia instituída com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

A problemática de pesquisa intencionou responder ao questionamento: como a ideologia presente na pedagogia das competências conforma o pedagogo, formado com base nas DCNP, no projeto do capital? A formulação deste questionamento deu-se a partir de uma revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde realizamos um levantamento de pesquisas sobre as DCNP, de trabalhos que tratavam formação de professores, em estudos que abordavam sobre as “orientações” dos Organismos Multilaterais na política educacional brasileira, e em análises que debatiam os ideários educacionais pós-modernos. Foram selecionadas duas teses de doutorado e sete dissertações de mestrado¹². Esta revisão proporcionou a apropriação dos estudos que já haviam sido realizados e possibilitou a organização da estrutura de nosso trabalho quando consideramos estes conhecimentos produzidos.

Da sistematização destes estudos, podemos apresentar, resumidamente, que identificaram a incorporação das políticas internacionais, presentes em publicações de OM à reforma educacional dos anos 1990. Dos dados encontrados pelas pesquisas, pode-se dizer que a formação docente e/ou a de pedagogos ao se submeterem às reformas educacionais passam a ser compreendidas no que convencionou-se denominar formação continuada, ou seja, há um movimento de desvalorização da formação acadêmica destes trabalhadores e uma valorização na formação em trabalho, moldada pelo cotidiano escolar.

A implicância deste aspecto leva a outra necessária transformação na formação de professores, que está na concepção de conhecimento, visa-se os conhecimentos pragmáticos em detrimento dos conhecimentos científicos, estes declarados como ultrapassados e até mesmos desnecessários a nova sociedade e a organização da instituição escolar para atender a seus

¹² Apêndice A – Revisão Bibliográfica.

anseios. Por último, como destacado em todas as pesquisas, o alerta para a formação de um novo trabalhador, que seja capaz de acumular diferentes atribuições e de executá-las. Para denominar as exigências de trabalho neste novo mundo, o termo usado por estes organismos, e também pela política de educação nacional, é competências.

O objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em apreender o perfil de pedagogo desejado pela Resolução e sua relação com a pedagogia das competências. De modo específico, intencionamos compreender e sistematizar o texto da Resolução, priorizando o processo histórico de sua aprovação e da concepção de conhecimento necessário ao pedagogo presente no documento; apreender os elementos que caracterizaram historicamente o curso de pedagogia até a aprovação das DCNP/2006, a fim de entendermos o processo que a torna concreta em nossa contemporaneidade; compreender e estabelecer conexões entre as orientações presentes nas publicações de OM com as DCNP; e, por último, apreender e denunciar o sentido ideológico da possível relação entre ideários educacionais pós-modernos e pedagogia das competências no texto das diretrizes.

A necessidade desta pesquisa está em revelar o que está por trás da política de formação do pedagogo centrado em competências. A priorização desta Pedagogia pela chamada prática cotidiana ou realidade do aluno, por mais que se apresentem como uma perspectiva democrática e livre do autoritarismo da escola tradicional, este pensamento educacional é uma política de empobrecimento da formação humana. Esta afirmação é realizada a partir da perspectiva da classe trabalhadora.

Dos aspectos metodológicos de pesquisa, torna-se importante destacar aqui as problemáticas que perpassam a metodologia e a produção do conhecimento científico nas ciências humanas. Löwy (2013) na obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* enfrenta a problemática que está sob a ciência e a possibilidade desta possuir objetividade, ou seja, assumir um posicionamento político, valorativo. O autor apresenta três grandes correntes do pensamento que procuraram responder à este questionamento, que são o positivismo, historicismo e marxismo.

A primeira, ao postular o princípio da neutralidade científica despreza o processo histórico na produção do conhecimento. A segunda, ao cair no relativismo histórico compreende que determinado fenômeno é resultado de certo posicionamento, ou de ponto de vista. Entende-se, que para esta perspectiva não há uma verdade, por isso, está impossibilitada de chegar a uma análise próxima ao real, à essência fenomênica. A terceira, e a que tomamos partido, o materialismo histórico e dialético acrescenta em sua concepção o elemento classe social, que fará toda a diferença na produção do conhecimento e na compreensão da realidade.

Karl Marx e Friedrich Engels constroem o materialismo a partir da perspectiva da classe trabalhadora e, com isso, denunciam a impossibilidade da neutralidade no campo científico.

O método de análise assumido por nós é o materialismo histórico e dialético. Nosso estudo toma como partido os interesses da classe trabalhadora. Friedrich Engels publica em 1859 “Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx”, escrito que explica a concepção materialista, que compreende que para o entendimento dos fenômenos é necessário “a existência de um conjunto de materiais históricos, criticamente selecionados e totalmente dominados, pode capacitar-nos para a solução do problema” (ENGELS apud MARX, 2008, p. 277). Nesse sentido,

Com este método, partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente, de fato; portanto, aqui, da primeira relação econômica com a qual nos encontramos. Depois procedemos à sua análise. Pelo próprio fato de se tratar de uma relação, está implícito que há dois lados que se relacionam entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, a partir do que se depreende sua relação recíproca e sua relação (ENGELS apud MARX, 2008, p. 283)

Preocupados em fundamentar nosso estudo no materialismo, estruturamos a pesquisa de forma a atender as premissas dialéticas para desenvolvimento da escrita. Assim, a Parte I de nossa dissertação procurou abordar a Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. Nosso objeto, do mais simples historicamente. O primeiro capítulo trata-se de um estudo inicial das DCNP para uma apreensão geral do texto. A partir de três aspectos observados no texto, a publicação das DCNP foi revisada na Parte II da dissertação. Mas é no capítulo quatro que retomamos para análise em relação dialética com as determinações apropriadas nas discussões desenvolvidas nos capítulos dois e três.

Na Parte II, constituída pelos capítulos dois e três, nos dedicamos ao estudo da história do curso de Pedagogia desde sua criação com o Decreto – Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 até reforma dos anos 1990 na educação brasileira, tendo em vista os documentos produzidos por Organismos Multilaterais para a educação. Temos por orientação de análise a conjuntura que produziu a realidade concreta dos anos 1930 até os anos 2000, bem como os governos constituídos, suas políticas econômicas, educacionais e a influência do capital imperialista no país. Procuramos aprender o curso de Pedagogia nesta totalidade, ou seja, nosso interesse foi o de compreender quais os fenômenos que o produziram desta forma que se apresenta a nós na contemporaneidade.

A Parte III, que trata do capítulo quatro, dedica-se a retomada da Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. Acumuladas as discussões nos capítulos anteriores, retornamos à Resolução com elementos de análise que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada de nosso

objeto, além de possibilitar o alcance de nosso objetivo geral e responder a nosso problema de pesquisa.

Nesta pesquisa analisamos a política de formação de professores, tendo como ponto de referência as DCNP, delineada por publicações de Organismos Multilaterais e documentos da legislação educacional do país. O estudo da política nestes documentos não significa que será uma análise documental, apenas nos interessamos em analisar a política presente nas publicações (SHIROMA Et al., 2005). Por conseguinte, objetivamos estudar dialeticamente as orientações contidas nas políticas de instituições que representam Organismos Multilaterais para a educação, e de que forma se concretizaram no campo da política educacional brasileira para normatização da formação e ação político-pedagógica do pedagogo. A pesquisa documental limita-se a análise da Resolução nº1, de 15 de maio de 2006, nosso objeto de estudo.

Sobre documentos que discorremos de autoria dos OM no capítulo três, são: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de a experiência* (1994) e o *Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe* (1996a). Já as publicações elaboradas por órgãos responsáveis pela política de educação brasileira analisamos: Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.

É de essencial importância explicarmos aqui o que estamos tomando como Organismos Multilaterais. Compreendidos como uma constituição de entidades criadas por países detentores de determinado poder econômico,

A rede de organizações internacionais faz parte de um conjunto maior de instituições que garantem uma certa medida de governança global. Normas, regras, leis, procedimentos para a resolução de disputas, ajuda humanitária, a utilização de força militar, programas de assistência ao desenvolvimento, mecanismos para coletar informações são algumas das práticas que produzem a governança global. A rede de organizações internacionais faz parte de um conjunto maior de instituições que garantem uma certa medida de governança global (HERZ; HOFFMAN, 2004, p. 10).

Os OM ao trabalharem para garantir o estabelecimento de normas de ampla abrangência nos países conseguem, por meio de suas ações, produzir determinada homogeneização internacional de percepção de mundo. Os documentos listados acima, entre os quais apreendemos a política, concentraram-se na produção dos organismos, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A primeira publicação e a terceira são de elaboração da UNESCO. A segunda do Banco Mundial (BM).

Realizada em julho de 1944, a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, na cidade de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos da América, firmou entre as

quarenta e quatro delegações, que ficou conhecido na história como acordo de Bretton Woods. Dentre as delegações, tão somente duas nações detinham o poder de decisão das questões mais prescindíveis, são elas EUA e Reino Unido (PEREIRA, 2010).

Para estas duas nações, “a construção de cooperação econômica baseado em regras e instituições de caráter multilateral que evitasse o cenário do entre guerras, marcado por políticas comerciais protecionistas e desvalorizações cambiais competitivas” (PEREIRA, 2012, p. 98). Vale destacar que a Segunda Guerra Mundial finda-se em setembro de 1945.

Entende-se que a Conferência demarcou a soberania estadunidense no pós-guerra quanto a sua posição política e econômica no quadro internacional, além de tornar o dólar como base para a ordem monetária (PEREIRA, 2010). O Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) consistia na proposta de ser um banco para a “reconstrução e desenvolvimento” (PEREIRA, 2010, p. 100). Localizado em Washington, nos EUA, no estado do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, o Banco modelou a política de outras nações ao regular as formas de conceder ou não empréstimo (PEREIRA, 2010).

A UNESCO, criada em 1945, em texto que trata de sua história (UNESCO, 2015) evidencia a finalidade de sua criação

Contribuir pela manutenção da paz e da segurança através da Educação, da Ciência e da Cultura, a colaboração entre as nações a fim de garantir o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de sexo, de idioma ou de religião, que a Carta das Nações Unidas reconhecem a todos os povos (UNESCO, 2015, p.1)

A tônica pela segurança, paz e contra guerras que está presente no ideal de fundação da UNESCO, e também na política do BM, é um fenômeno particular que os OM procuram centralizar em suas ações. A preocupação com um possível cenário que desestabilize a economia capitalista mundial, é parte constitutiva da estrutura de funcionamento destes organismos.

Para a educação, em particular, temos observado que estes organismos vêm protagonizando as orientações que tratam da reforma educacional em tempos neoliberais. Nossa pesquisa atenta a este fenômeno, considerará a possível presença destas indicações para a formulação das Diretrizes para o curso de pedagogia.

PARTE I

A Parte I tem por finalidade o estudo, ainda de forma inicial, da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Esta parte é composta pelo Capítulo 1, que se propõe a apresentar, em um primeiro momento, as problemáticas que circundaram a publicação da Resolução no ano de 2006. No segundo momento do capítulo, acumularemos à esta discussão o texto da Resolução em conjunto com a publicação do Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

CAPÍTULO 1

Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006

1.1 Do processo de aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006

A aprovação em 2006 da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006 resulta de um processo que envolve as problemáticas históricas do curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação em 1939. Ao longo desse percurso o curso assumiu os projetos político-econômicos do capital, seja no Estado Novo, nos conflitos que seguem até o Golpe Civil Militar, e na chamada transição democrática nos anos 1980.

Este primeiro ponto da discussão do Capítulo 1 procura apresentar de forma breve os tensionamentos que circundaram a aprovação do texto da Resolução, tendo por foco os projetos de formação do pedagogo em disputa. No Capítulo 2 faremos uma discussão mais profunda acerca da história do curso de pedagogia e sua relação com a totalidade com vistas a apropriação destes conhecimentos para sistematização e conseguirmos atingir nossos objetivos e responder ao nosso problema de pesquisa.

Podemos referenciar o movimento de educadores no final dos anos 1970, que preocupados com a formação de professores no país, reuniram-se na I Conferência Brasileira de Educação, na cidade de São Paulo, em abril de 1980. A Conferência teve por centralidade de seu debate o diagnóstico da educação no país, bem como a crítica às reformas ocorridas no período militar (PINHEIRO; DAL RI; 2013). E,

nessa ocasião, foi criado o ‘Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura’. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade (SAVIANI, 2012, p. 51)

Importante destacar a constituição da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) nesta Conferência, pois a associação e seu posicionamento assumiriam protagonismo na disputa pela regulamentação da formação do Pedagogo materializada na Resolução publicada em 2006.

Desse movimento organizado de educadores passa-se a sustentar, de acordo com Saviani (2012), duas defesas acerca da formação de professores no Brasil:

A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. A partir dessa ideia, prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o curso

de pedagogia em torno da formação de professores, seja para habilitação Magistério, em nível de 2º grau, seja principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia expressa-se na ‘base nacional’. Em vários dos seminários, encontros e congressos realizados, essa ideia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Com efeito, foi fixando-se o entendimento que ‘base comum nacional’ não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país (SAVIANI, 2012, p. 52)

Concentraremos nossa discussão na primeira defesa, a docência como base da formação de educadores, pois este posicionamento tomará centralidade nos debates acerca das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Dando seguimento à nossa escrita, mas sem perder de vista a organização de educadores dos anos 1980, temos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que designa aos cursos de pedagogia ou de pós-graduação, no artigo 64º, a formação de supervisores, orientadores, inspetores, administradores e responsáveis pelo planejamento da educação básica. Já os docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seriam formados, de acordo com o artigo 63º, no Curso Normal Superior.

Mais tarde, temos a publicação do Edital Nº 4, de 4 de dezembro de 1997, que objetivava, em acordo com as reformas educacionais da década, a transformação do currículo do Ensino Superior. O Edital traz então propostas/orientações para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos que deveriam ser elaboradas por Comissões de Especialistas da Secretaria de Educação Superior - Sese/MEC e que deveriam ser encaminhadas ao CNE (SCHEIBE, 2007).

Em um conjunto de orientações às propostas que deveriam ser enviadas até três de abril de 1998 ao Ministério de Educação e Desporto por correio, ou para o endereço eletrônico do SESU, deveriam ter por princípio:

- Do perfil dos egressos: formação flexível e com base em competências que atendam a sociedade heterogênea;
- Definição de competências e habilidades no lugar de descrição de disciplinas;
- Do entendimento da graduação como formação inicial e que a educação é um processo contínuo e permanente, da educação ao longo da vida;

Das orientações contidas no Edital, o CNE destina à Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia a tarefa de organizar as diretrizes para o curso (SCHEIBE, 2007).

As problemáticas que passava o curso de Pedagogia na década de 1990, em relação a contradição com a formação ofertada no Normal Superior e a graduação em Pedagogia, não teve seu fim com a publicação da LDB/96. O texto da Lei acabou normalizando que primeiro se destinava à formação de professores da educação infantil e anos iniciais da educação básica, e, ao segundo, a formação de especialistas. Sendo que, ocorria nos cursos de graduação em Pedagogia, desde a década de 1980, a formação de docentes para as etapas da educação básica, e especialistas.

A proposta elaborada pela Comissão de Especialistas apresentada em maio de 1999 propunha que

[...] o egresso do Curso de Pedagogia poderia atuar tanto na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das disciplinas de formação pedagógica do nível médio, quanto na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional (SCHEIBE, 2007, p. 50-51)

A proposta não chegou a ser examinada pelo MEC, pois ela entrava em conflito com o artigo 63 da LDB/96¹³. Porém, a proposta tinha apoio por parte do ambiente universitário por contemplar as atividades de docência, gestão e pesquisa, colocando fim na dicotomia entre licenciatura e bacharelado (SCHEIBE, 2007).

Após a recusa do documento, outros foram enviados ao CNE demonstrando seu alinhamento com a proposta da Comissão, inclusive o documento escrito em 2001 “Posicionamento Conjunto das Entidades”, sob a inscrição de representação da Anfope, Anped, Cedes, Forumdir e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores (SCHEIBE, 2007). No período compreendido entre o envio da proposta em 1999 até 2003, de acordo com Triches (2010), é percebido um silenciamento por parte do MEC a respeito das Diretrizes, que só retornará a discussão no âmbito do Ministério quando constitui a Comissão Bicameral em 2002, com vistas a elaborar as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Esta Comissão apresenta em março de 2005 uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia a ser apreciada pela sociedade civil. A publicação foi recusada por educadores por esta caracterizar o curso de Pedagogia como Curso Normal. A

¹³ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Resolução previa habilitação para magistério em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Sendo que estas se apresentavam de forma desintegrada, ou seja, cada instituição poderia oferecer uma ou outra, ou as duas (BRASIL, 2005).

Vale destacar que a tomada pelo projeto de elaboração das diretrizes que ocorre em 2003 ocorre sob um novo governo. A discussão no final dos anos 1990 acontece sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação. A retomada em 2003 se faz com o governo do Partido dos Trabalhadores com Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência e, Cristovam Buarque no Ministério da Educação.

Da Resolução apresentada em 2005, um documento contrário foi escrito e assinado pela Anfope, Anped e Cedes, com as seguintes críticas:

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades.
- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, aliada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.
- Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêm as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.
- Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu.
- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização (SCHEIBE, 2007, p. 54-55).

A partir da publicação da minuta e das críticas acerca de seu texto o CNE se viu na necessidade de elaborar uma nova Resolução, agora incluindo em seu processo de discussão as entidades que realizaram crítica à publicação, exceto à Anped, e incluindo a Forumdir. O

Parecer CNE/CP Nº 5 aprovado em 13 de dezembro de 2005 amplia a formação do Pedagogo em relação à Resolução apresentada e o habilita para docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, dos cargos de especialista e para áreas que preveem conhecimentos pedagógicos. Scheibe (2007) a respeito da aprovação do texto nos traz a fala de Iria Brzezinski, representante do Cedes, que ao encaminhar um e-mail à lista da Anfope parafraseou Anísio Teixeira: “Vitória? Porém meia vitória”.

Este Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006 por entrar em conflito o artigo 14 deste com o artigo 64 da LDB a respeito das funções de gestão que ocorreriam no curso de pedagogia e em cursos de pós-graduação para licenciados em outros cursos.

O posicionamento da Anfope, que vinha se construindo desde a década de 1980, tinha por defesa a docência como base da formação do pedagogo. O projeto da entidade foi acolhido, em grande parte, pelo texto da Resolução de 2006 que instituiu as DCNP. Para José Carlos Libâneo (2006) esse posicionamento trouxe consequências para a formação de professores, uma vez que não forma um especialista preparado para os problemas da escola. O autor avalia que a posição da Anfope ao se fundamentar na crítica à divisão social do trabalho na sociedade capitalista, melhor dizendo, da divisão entre os trabalhadores que pensam a atividade produtiva dos que a executam, refletiria na escola sob o trabalho do pedagogo como especialista que pensaria o trabalho do professor.

Para Libâneo (2006) essa defesa não encontra sustentação na teoria pedagógica, mas na sociologia. A tentativa de evitar a cisão entre trabalho intelectual e manual contribuiu para o não desenvolvimento de uma teoria específica da pedagogia, de uma ciência da educação. Nesse sentido,

Não se estuda pedagogia nos cursos de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia hoje são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos. E, pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação escolar etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos. É, em parte, por isso que o campo da educação não tem conseguido sequer um consenso mínimo sobre políticas para a escola básica, sem conseguir até hoje formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

O autor ainda segue na defesa da necessidade pela especificidade da formação do pedagogo e que isso não significaria fragmentação do trabalho escolar, pois, de acordo com

Libâneo e também Saviani (2012) a educação pertence a categoria de trabalho não material, assim,

O trabalho pedagógico escolar tem uma natureza não-material, não se aplicando a ele, de modo pleno, o modo de produção capitalista. O conhecimento como objeto de trabalho na escola é inseparável no ato de produção, e esta capacidade potencial ninguém retira da pessoa que conhece. Isso significa que os resultados do processo de trabalho escolar, bem como as formas de organização interna, não estão absolutamente preordenados pelo capital. Se há uma especificidade do trabalho pedagógico escolar, há também uma especificidade das formas de organização do trabalho pedagógico, por mais que estas possam ser permeadas por influxos da organização geral do capitalismo (LIBÂNEO, 2006, p. 858).

A atividade educação envolve a produção humana, é trabalho não material por “produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2012, p. 12). A especificidade do trabalho pedagógico compreende-se então por garantir aos indivíduos a produção histórica da humanidade, esta que não é garantida de forma natural (SAVIANI, 2012). O Pedagogo nessa perspectiva assume um trabalho específico na escola diferente do trabalho docente, visto que ao assumir

[...] as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógica-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos –métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria e pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicos e recursos de ensino etc (LIBÂNEO, 2010, p. 61-62)

Dessa compreensão do professor Libâneo, que junto às professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, escreveram o Manifesto dos Educadores Brasileiros, onde defendiam o curso de Pedagogia como bacharelado e campo de investigação, constituindo-se como espaço científico da educação (TRICHES, 2010).

Dermeval Saviani, importante educador brasileiro e formulador principal da corrente filosófica educacional Pedagogia Histórico-Crítica, em entrevista à Revista Perspectiva em 2008 explica que se envolveu inicialmente com a reformulação do curso ainda na 1ª Conferência Brasileira de Educação em 1980. Mas, que depois afastou-se do processo, participando algumas vezes em debates. Saviani coloca que esse afastamento ocorreu devido em primeiro lugar, não ter sido convidado para a tomada de decisões, em segundo, por se envolver com a elaboração do anteprojeto da LDB na década de 1990, e em terceiro, por ser contra o projeto de Fernando Henrique Cardoso para o curso de Pedagogia.

Em crítica realizada às diretrizes, Saviani assinala que

tais diretrizes acabaram criando um curso para formar coisas que são diferentes, sendo-lhe impossível dar conta de todas elas. Entende-se que seria melhor manter o curso de Pedagogia formando o especialista em educação e criar um outro curso, de licenciatura, para formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, licenciaturas nos moldes das outras, já existentes, que formam professores para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SAVIANI, 2008, p. 648).

Esclarece também que esta crítica não significa posicionamento favorável a existência de dois cursos, a Pedagogia licenciatura e Pedagogia bacharelado. Para o autor deve-se articular a formação do Pedagogo, especialista, com a formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, não precisaríamos compartimentalizar o Pedagogo em tal especialidade ou torná-lo habilitado em diversas áreas. O Pedagogo precisa se apropriar do modo como a escola se estrutura, seu currículo, ter o domínio de seu funcionamento,

Assim, o pedagogo, ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola. Isso especialmente porque, no caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental estamos diante de professores integrados e não parcelados, como ocorre com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos quais estamos diante de professores especializados no conteúdo, o que implica outro modelo de professor (SAVIANI, 2008, p. 647).

Em contraposição a este posicionamento, postula que o texto das diretrizes é um documento “ao mesmo tempo, extremamente restrito e demasiadamente extensivo; é restrito no essencial e excessivo no acessório” (SAVIANI; MARIN, 2007, p. 14).

Outra perspectiva para o curso de Pedagogia era defendida pela Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FERNESSE), que entendiam que o curso deveria formar o docente e o especialista, este em habilitações específicas. Assim, de acordo com o artigo 64º da LDB/96 seriam formados os especialistas no curso de pedagogia, e este não seria reduzido a formação de professores (TRICHES, 2010).

O posicionamento dos estudantes de Pedagogia acerca do processo de discussão das DCNP é demarcado por insatisfação por parte do movimento estudantil que alega não ter sido convidado para a tomada de decisões, e por pressionar os Institutos Superiores de Educação ao longo dos anos para que as DCNP fossem debatidas. Porém, os estudantes não conseguiram elaborar um projeto de Diretrizes além de algumas indicações. O posicionamento do movimento estudantil se aproximava da defesa da Anfope, mas ao final não apoiaram o posicionamento da entidade que teve sua proposta em sua maior parte acolhida pelo Parecer CNE/CP N. 05/2005 (TRICHES, 2010).

Não podemos nos esquecer da conjuntura que produz a discussão das diretrizes e a aprovação final do texto. Estamos falando da crise do capital que se inicia na década de 1970 e coloca ao mundo da produção o imperativo nas transformações nas relações de trabalho, de formação deste trabalhador, nas instituições sociais capitalistas e no plano ideológico. A respeito de tudo isso, acumularemos estes fenômenos a nosso tema ao longo do desenvolvimento de nossa dissertação.

1.2 A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006

Neste momento da discussão pretendemos trazer a Resolução publicada em 2006 fazendo uso também do texto do Parecer com a finalidade de apreender de forma mais íntegra o documento que trata das DCNP.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, é a legislação atual de orientação do curso a ser ofertado nas instituições públicas e privadas do país, bem como trata da definição do perfil do Pedagogo a ser formados nestes locais.

O Parecer CNE/CP Nº 5 aprovado em 13 de dezembro de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação, sendo a versão número 22 do Parecer, que antecedeu a publicação das DCNP em 2006, trata em seu relatório da história do curso desde sua regulamentação com o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 até as discussões que se iniciaram no final do século passado acerca do curso de Pedagogia. Expõe-se nesse relatório as discussões que envolveram a história do curso, principalmente no que diz respeito à habilitação, ou seja, o curso de Pedagogia formaria o professor dos anos iniciais da Educação Básica, das disciplinas pedagógicas de instituições de formação de professores, de técnicos ou cientistas em educação? Está presente também no texto do Parecer a finalidade, princípios, objetivo, perfil do licenciado em Pedagogia, da organização curricular e duração do curso.

Em relação à habilitação, e que se afirmará mais tarde com a Resolução, o texto do Parecer determina que os formados no curso de Pedagogia estão habilitados

Artigo 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005).

A ampliação de habilitações ao licenciado em Pedagogia estava imersa no conjunto das relações tensionadas entre diferentes grupos e suas defesas para o curso. A conjuntura histórica que a crise capitalista colocava à escola pública, avançando com o seu projeto de intensificação de exploração dos trabalhadores, soma-se ao curso de Pedagogia no Brasil que desde sua regulamentação em 1939 acumula discussões acerca de sua especificidade. Embora já nesta publicação reconheça-se a docência como base da formação do pedagogo. De forma mais específica, trataremos das questões levantadas no último parágrafo no Capítulo 3 desta dissertação. Por ora, nos dedicaremos a análise texto do Parecer e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. A leitura do Parecer em conjunto com as DCNP nos auxilia na compreensão da concepção de pedagogo que foi aprovada no texto de lei em 2006. Nossa análise permitiu apreender três aspectos presentes tanto no Parecer quanto na Resolução de 2006, que são: a) da concepção de um certo pluralismo teórico, de uma acentuada preocupação com a prática deste trabalhador; b) a prática no cotidiano escolar, e que se concentra aqui a concepção de formação continuada; c) do alargamento das atribuições do Pedagogo (TRICHES, 2010), representado aqui pelas competências que este trabalhador deverá dominar. Estes aspectos assumem determinada importância, visto que temos como pretensão apreender o perfil do Pedagogo pretendido pelas DCNP.

O primeiro aspecto que aparece no texto do Parecer, que antecede as Diretrizes, dirige-se à preocupação com a necessidade do curso e do processo de formação do Pedagogo respeitar “a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprios da Pedagogia” (BRASIL, 2005), e quando explicita os princípios do curso:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. (BRASIL, 2005)

Este princípio aparece no texto das DCNP de 2006 como artigo 3, que se torna texto legislativo da política educacional de formação do Pedagogo. Logo mais à frente do Parecer, ainda na questão de princípios reafirma-se a “pluralidade de conhecimentos” como parte do processo formativo do Pedagogo e o reconhecimento deste como sustentador da prática inicial, do momento do trabalho pedagógico e parte integrante da educação continuada (BRASIL, 2005).

Essa condição do texto do Parecer e também da Resolução pode ser correlacionada com o pensamento filosófico pós-moderno, que ganha força na década de 1970 fundamentado pela

rejeição à tradição Iluminista. Este pensamento rejeita as teses Iluministas, negando as categorias universais especificadas por José Carlos Libâneo como “a existência de uma natureza humana essencial, a ideia de um destino humano global ou coletivo, a ideia de que os fatos, os acontecimentos as opiniões, se juntam numa totalidade, a ideia de que pode ter uma teoria condutora da nossa ação pessoal e coletiva” (LIBÂNEO, 2010, p. 175-176). E toma como fundamento ideológico

ações específicas de sujeitos individuais ou de grupos particulares e locais, diferenças culturais, étnicas, raciais. Não se contaria mais com sistemas teóricos de referência, sejam eles lastreados na ciência, na ideologia ou na religião. Por isso são rejeitadas as teorias totalizantes do marxismo, do hegelianismo, do cristianismo e de outras baseadas em noções de causalidade, em soluções totais que tudo englobam a respeito do destino humano (LIBÂNEO, 2010, p.176)

No Capítulo 3 essa discussão será realizada de forma mais ampla, mas torna-se importante sinalizar aqui, mesmo que rapidamente, que neste período o capital passa por uma queda na taxa de lucros, crise no padrão de acumulação taylorista/fordista, da concentração monopolista, da intensificação das privatizações e da reforma do Estado (ANTUNES, 2009). Fredric Jameson (2000) compreende que neste momento o pós-modernismo é a lógica cultural do capitalismo, assim, este estágio do capital e sua estrutura cultural “de algum modo se cristalizaram com o grande choque da crise de 1973 (a crise do petróleo, o fim do padrão ouro internacional, o fim, para todos os efeitos, das ‘guerras de libertação nacional’ e o começo do fim do comunismo tradicional) [...] (JAMESON, 2000, p. 24).

Trata-se, portanto, de um tempo histórico no qual avança um discurso supostamente crítico a todas as possibilidades de apreensão da totalidade e do acesso às formas de conhecimentos que nos levassem a apreensão da realidade objetiva e de uma verdade universal, constituída histórica e coletivamente. Neste bojo, as grandes narrativas são colocadas em xeque, questionando-se sua capacidade de síntese sobre a própria história humana. Derrubado este arcabouço erguido pela razão iluminista, ou seja, estremecidos os seus ‘paradigmas’, passa-se, também, a contestar a possibilidade de o sujeito conhecer o que é a realidade pela via do conhecimento científico. Assume o lugar deste – ou, passam a disputar com este –, as muitas outras formas de saberes locais, linguagens, narrativas, olhares, subjetividades etc.

Podemos considerar que a concepção do curso de Pedagogia nos textos oficiais está alinhada a tal ideologia ao reconhecer a presença de diferentes teorias e não assumir uma teoria educacional como base para a formação de Pedagogos brasileiros. Dermeval Saviani ao identificar o “espírito dos chamados novos paradigmas” (SAVIANI, 2012, p.58) nas publicações, compreende que

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configuram a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...] (SAVIANI, 2012, p. 58)

Estes aspectos apresentados por Saviani além de estarem combinados com o ideário pós-moderno na educação e com as necessidades do capital para formação humana na contemporaneidade, produzem o perfil do Pedagogo que procuramos denunciar com esta pesquisa: o Pedagogo sem os instrumentos necessários a uma sólida formação teórica que o permita compreender a realidade concreta e, por isso, sua ação intencional sob a mesma no sentido de transformá-la.

A respeito do fenômeno apontado por nós no campo do pensamento, o pós-modernismo, evidenciamos que nosso posicionamento possui por consideração a história para análise da realidade, assim,

Rouanet, entretanto, pergunta: a modernidade envelheceu? Existe uma ruptura real que separa a modernidade e a pós-modernidade? Sua resposta é negativa. Não há ruptura social porque continuamos vivendo num sistema capitalista, mesmo considerando as mudanças que vêm ocorrendo dentro desse sistema como, por exemplo, uma sociedade industrial transitando para a pós-industrial. Não há, também, ruptura cultural porque continuamos em plena modernidade, por mais que haja evidentes indícios de uma consciência de ruptura no campo ético e estético (LIBÂNEO, 2010, p. 179-180)

O segundo aspecto que trata da dimensão prática apresenta-se por vezes nos textos do Parecer e na Resolução numa perspectiva instrumental. Essa característica não é só um fenômeno que aparece como norma para formação de Pedagogos no Brasil, as reformas educacionais iniciadas no final do século passado tiveram por particularidade a emergência do chamado professor reflexivo, ou seja, aquele capaz de refletir sobre sua prática e produzir conhecimentos a partir de sua ação docente, tendo por exclusividade a sua sala de aula, seus alunos, suas vivências sem que isso tenha relação com a totalidade de relações que seu trabalho está vinculado.

Rodrigues e Kuenzer (2007) vão dizer que a priorização da prática é justificada pela

recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores, e quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado

academicismo das propostas, em razão do que se torna necessário elaborar novos modelos de formação, com base na epistemologia da prática (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 49)

Esse posicionamento é compreendido pelas autoras por meio dos trabalhos de Donald Schön¹⁴, Maurice Tardif¹⁵, Philippe Perrenoud¹⁶ e Kenneth M. Zeichner¹⁷, intelectuais que serviram como base teórica para o campo de estudos e divulgação da chamada prática reflexiva. Dava-se voz, portanto, aos muitos saberes e olhares dos professores, ainda que desprovidos de fundamentação na teoria, na ciência. Esse pragmatismo passaria a compor o novo perfil demandado à formação do Pedagogo.

No texto do Parecer de 2005 a prática é tomada como espaço central na formação do pedagogo ao ser considerada como elemento essencial de formação, do trabalho pedagógico, da docência e da pesquisa. Estas dimensões do trabalho do pedagogo sejam em espaços escolares ou não-escolares, reduzidas à prática sem compreensão de sua dialética com a teoria, torna a ação político-pedagógica deste trabalhador empobrecida. Empobrecida de sentido, de relação com a concreticidade histórica. No documento a prática é tomada seja como realidade (imediata) ou cotidiano (sem história) e serve ao trabalho pedagógico como produtora de conhecimentos para agir sobre o que se entende por mundo real.

Ainda nas conclusões do documento explicita-se que “o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade” (BRASIL, 2005), apreende-se aqui com nitidez que a concepção de prática que consta nas publicações está vinculada e restrita a chamada vida cotidiana e de uma sociedade concebida como a “era da informação”¹⁸, das aceleradas transformações. Mesmo que não apareça como texto escrito, ao relevar certa preocupação a todo o momento de atender as necessidades que estão no plano imediato remete ao vocabulário ideológico comum a este conceito.

A percepção da prática para atender as necessidades imediatas, ou melhor, da realidade em sua aparência fenomênica impossibilita ao pedagogo ir além do aparente, já que em sua formação lhe são negados os instrumentos teóricos que garantiriam a apreensão da realidade em sua essência.

Sobre isso, Karel Kosik vai dizer que

a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista [...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de

¹⁴ Cf. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem

¹⁵ Cf. Saberes docentes e formação profissional

¹⁶ Cf. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas

¹⁷ Cf. A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas

¹⁸ Cf. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?, Newton Duarte.

orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1976, p. 10)

Nesse sentido, o autor entende a realidade à primeira vista como espaço onde reinam “o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976, p. 11). Para o autor ao mesmo tempo que a pseudoconcreticidade, em uma perspectiva dialética, não revela a essência do fenômeno, ele a esconde. E para descobri-la é necessário que se realize “uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (KOSIK, 1976, p. 13), que são atividade sistemática que permitem “captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 1976, p. 14).

Na Resolução a prática se apresenta combinada com o terceiro aspecto, das competências, no Artigo 5º quando em seus dezesseis incisos descreve as aptidões do egresso do curso de Pedagogia. As aptidões, como coloca Saviani (2012) mais acima, são extensivas por alargarem o campo de prática do Pedagogo por meio da descrição das competências que este trabalhador deve adquirir em seu processo formativo.

Ramos (2006) situa a noção de competência no mundo do trabalho, mais precisamente quando se insere na reestruturação produtiva das décadas dos anos 1970 e 1980. Introduzindo uma transformação não só no sistema produtivo

mas como um processo de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas, inaugurando uma nova forma de acumulação capitalista, que ele (David Harvey) denomina de flexível. Nesse contexto, a institucionalidade sócio-política sustentada pela ideia do contrato social, que organizou a sociedade moderna, entra em crise pela reconfiguração de seus principais valores: a socialização da economia, o papel regulador do Estado e a nacionalização da identidade cultural (RAMOS, 2006, p. 172)

A competência como parte do vocabulário da reestruturação na educação passa a mobilizar um conjunto de exigências de formação para um trabalhador de novo tipo que não possua somente o conhecimento técnico característico do padrão de acumulação fordista/taylorista,

mas também, e fundamentalmente, que seus atributos subjetivos sejam postos em jogo na realização das atividades profissionais. Assim, a dimensão experimental da qualificação, que faria apela à subjetividade do trabalhador e que teria sido pouco considerada nas análises dos processos de trabalho e na própria construção do conceito, finalmente tomaria seu lugar de destaque. A noção de competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois seu significado psicológico chamaria a atenção para as capacidades cognitivas e sócio-afetivas também mobilizadas pelos trabalhadores na realização de suas atividades profissionais (RAMOS, 2006, p. 281)

A respeito do padrão de acumulação toytista e fordista/taylorista nos dedicaremos à discussão no Capítulo 2. O que queremos neste momento é apontar que em torno da noção de competência estão os aspectos essenciais ao capital em seu momento de crise pós 1970. Preocupa-se com a produção de um trabalhador com determinadas habilidades comportamentais, tais como, criatividade, autonomia, responsabilidade sob sua capacitação e comunicação (RAMOS, 2006).

O Artigo 5º da Resolução de 2006 ao nos trazer dezesseis incisos acerca da aptidão do egresso, mas que na verdade tratam das competências a serem desenvolvidas no Pedagogo ao longo de seu processo formativo na instituição superior. Seguem abaixo os dezesseis incisos para conseguirmos acompanhar de forma mais elucidativa o texto da Resolução:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da

sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006).

As aptidões descritas envolvem um conjunto de elementos a serem adquiridos pelos pedagogos em seu processo formativo e que, a nosso ver, estão restringidos a aspectos de ordem comportamental e subjetiva além apresentarem demasiada generalização dos conceitos ao não defini-los na publicação.

O texto do Artigo 5º por demonstrar tais aspectos suscitados no parágrafo anterior, sintetiza a necessidade da produção de um trabalhador que atenda, em termos gerais, as solicitações imediatas da realidade. Esta concepção de formação humana que possui por princípio de orientação as necessidades do que seria o real, é tratada de forma crítica por Agnes Heller (2008) em *Cotidiano e História*. Sobre isso, para a autora, “todos os homens vivem a vida cotidiana, mas que nela não é possível colocar em funcionamento “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2008, p. 31). Nessa perspectiva, as atividades capazes de elevação da cotidianidade são a arte e a ciência, por estas produzirem objetivações duradouras, ou seja, permanecem na história e ecoam na cotidianidade de outros homens (HELLER, 2008).

Mas esta vida cotidiana descrita por Heller só se apresenta de tal forma por estarmos em um sistema social que nos aliena da produção da humanidade em cada homem singular. Nesse sentido, “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação” (HELLER, 2008, p. 57), e Heller procura sistematizar para nós a estrutura do pensamento cotidiano, dentro da qual nos utilizamos três de suas categorias para a análise do Artigo 5º.

A primeira, espontaneidade, caracterizada pela autora como dominante na vida cotidiana, apresenta-se ao longo do Parecer e da Resolução. No Artigo 5º, que tem por finalidade sistematizar o perfil do pedagogo a característica espontaneidade aparece quando trabalham-se conceitos e estes não são definidos, muito menos se diz a teoria que orienta a compreensão de tal conceito. Assim, acaba-se caindo na retórica do ‘cada um faz de acordo com a sua leitura’, ‘sua interpretação’, ‘seu olhar’, melhor dizendo, com a espontaneidade que a prática imediata necessita. Então, quando se fala de atuar com ética, construir uma sociedade justa e ter consciência da diversidade, precisa-se dizer o que são essas coisas. Não é por nenhum

descuido que esses conceitos não foram explicitados, mas o endereço ideológico desses conceitos está na referida teoria, compreendida por nós como pós-modernismo¹⁹.

O pragmatismo, a segunda característica do pensamento que estrutura a vida cotidiana, em relação dialética com a primeira,

É o pensamento voltado para a realização de atividades (cotidianas) sem, no entanto, elevar-se no nível da teoria, o que tornaria complexa demais as atividades dos indivíduos, demandando tempo e esforços desnecessários nesse âmbito da vida. Entre o que os indivíduos fazem e pensam na cotidianidade não haveria uma mediação teórica, reflexiva e crítica, mas sim uma determinação direta, imediata, funcional. O pensamento e a ação pragmática têm sempre aspiração ao êxito; é o pensamento e a ação voltados para obtenção de resultados prático e imediatos (ROSSLER, 2006, p. 63).

Para o pensamento espontâneo é essencial a atividade pragmática, ao passo que essa prática é orientada para atender as necessidades imediatas, é uma prática não pensada, ou seja, é orientada pelo senso comum. Saviani (2012) explica que

Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2012, p. 14).

O trabalho do Pedagogo não pode ser orientado pelo senso comum. Da instituição escolar na sociedade capitalista, esperamos, ao menos de acordo com seus princípios em plano idealizado, que seja o espaço de socialização e apropriação do conhecimento científico, isso deve ser lembrado pela classe trabalhadora.

O alargamento das atribuições do Pedagogo assumindo a face de competências, está em consonância com as modificações no mundo do trabalho ocorridas no final do século XX, e por isso, exigem a formação de um novo tipo de trabalhador, o curso de Pedagogia precisa atender as necessidades do mundo produtivo. Estamos retomando aqui a discussão suscitada acima (e que será trabalhada de maneira mais acentuada no Capítulo 2) do padrão de acumulação fordista/taylorista e a sucessão para o toyotismo ou produção flexível, ainda que este último apresente elementos do primeiro.

Estes três aspectos embora apresentados por este texto em formato fracionário, como recurso de sistematização do pensamento, na verdade estão intrinsecamente ligados. A análise dos aspectos nos permitiu apreender que conhecimento pode assumir diferentes teorias, é

¹⁹ Cf. Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio de Fredric Jameson.

produzido na prática, e por fim, conhecer é ser competente para realizar as diferentes atribuições que as DCNP delegam ao Pedagogo.

Esta concepção de conhecimento presente no documento acompanha outros fenômenos observados por nós não só nas DCNP, mas também na linha político-ideológica do capitalismo em seu projeto de expansão e exploração da classe trabalhadora, provocam esvaziamento do conhecimento teórico nas instituições escolares, dando lugar aos conhecimentos tácitos. Questiona-se a existência de objetividade do conhecimento e fortifica-se a defesa por um certo relativismo científico, que junto à crise do capital, e todo o obscurantismo que impulsionou a onda reacionária que vemos ocupar o globo.

Embora a constituição do texto ainda pareça generalista, afirmamos que neste primeiro capítulo apresentamos nossa aproximação com o texto das DCNP no sentido de captar, em linhas gerais, os conceitos-chave que dão linha à formação de Pedagogos bem como o pensamento ideológico que se identifica com a política de orientação destas publicações.

Desta forma, nosso próximo capítulo procura apreender a história do curso de Pedagogia no Brasil no sentido de nos apropriarmos da totalidade de determinações que constituíram o curso ao longo desse processo, e que o fazem se apresentar da forma como se concretiza para nós hoje. Responder a nosso problema de pesquisa exige uma apreensão radical, ou seja, é preciso ir à raiz, do fenômeno que nos propomos a estudar: a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

PARTE II

Na Parte I, procuramos apresentar nosso objeto de pesquisa, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e atingir o objetivo específico: compreender e sistematizar o texto que instituiu as diretrizes para o curso de Pedagogia. Ao analisarmos o texto da Resolução em correlação com o Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005, foi possível perceber três aspectos que dizem respeito ao perfil do Pedagogo que se pretender formar, são eles: pluralidade teórica na formação com vistas a atender à prática pedagógica, um trabalhador que corresponda à prática cotidiana e que seja capaz de assumir diferentes atribuições, compreendidas aqui dentro do conceito competências.

Nesta segunda parte temos por objetivo específico apreender os elementos que caracterizaram historicamente o curso de pedagogia até a aprovação das DCNP/2006 a fim de entendermos o processo que a torna concreta em nossa contemporaneidade.

Nossa escrita orienta-se pelo princípio que a história da educação brasileira, e de forma particular, o curso de Pedagogia, é demarcado por relação direta com a política e economia demonstrando certa subserviência ao projeto imperialista.

Imperialismo é tomado por nós na definição de Vladimir Lenin como sendo o “estágio monopolista do capitalismo” (LENIN, 2021, p.124). De acordo com esta concepção o imperialismo consiste em um elevado desenvolvimento do capitalismo, quando a livre concorrência é sucedida pela concentração de capital, criando assim os monopólios.

No caderno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, intitulado, Como atua o Imperialismo Ianque, escrito por Sylvio Monteiro, publicado no ano de 1967, explicita-se que

O imperialismo trouxe nova modalidade de exploração dos povos coloniais, pois os velhos impérios coloniais que se serviam de suas colônias para obterem matérias-primas e minerais preciosos, e em troca colocarem seus produtos industriais, passaram a exportar para as mesmas os seus capitais e essa nova situação tornou mais cruel a exploração daqueles povos (MONTEIRO, 1967, p. 15).

O Brasil enquanto colônia ainda no início do século XIX, transforma-se sob este estágio do capitalismo, em semicolônia das potências imperialistas. Os monopólios ou a oligarquia financeira responsável pela concentração de capital, para além de dirigir a economia, influem também sob o Estado. Esta interferência implica a países comandados pelo monopólio terem sua política econômica comandada por estes (MONTEIRO, 1967).

Compreender a história do curso de Pedagogia considerando a posição do Brasil na ordem capitalista significa apreender a que projeto a educação brasileira está submissa e qual a necessidade histórica ela precisa atender. Assim, a escrita do segundo capítulo procura a todo

momento captar a totalidade de relações que envolvem o nosso objeto particular, ou seja, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Ao recorrermos a história do CP podemos entender que o texto das DCNP não é somente uma publicação do ano de 2006 ou que está descolada de um processo histórico que antecede ao texto.

CAPÍTULO II

O Curso de Pedagogia no Brasil: a produção histórica da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006

2.1 - O Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise histórica

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como modo de aprender ou de instituir o processo educativo.

Dermeval Saviani (SAVIANI, 2012, p.1)

Com base em Dermeval Saviani (2012), podemos dizer que, o processo de humanização do homem, da criação do mundo humano, da transformação da natureza realizada por estes para garantir a produção da vida estão ligadas à educação. E, ao longo da história o esforço do homem em agir de maneira intencional sobre o processo educativo, seja para compreender na forma teórica ou prática deste fenômeno, associou esta tentativa ao termo Pedagogia.

Da problemática central de discussão na Pedagogia ao longo da história - e que nosso estudo perpassa quando procura compreender a Resolução CNE/CP nº1/2006 – está em considerá-la como a ciência da educação. O termo Pedagogia surge na Grécia e atribuiu-se a seu conceito duas alusões. De uma forma, estava ligado a uma reflexão filosófica, e de outra, preocupava-se com seu sentido prático. No século XVII, Comenius embora não faça uso do termo, mas sim de didática para se referir à teoria e prática em educação, em sua tentativa de relacionar estas duas vertentes, apontou o caminho para sua unificação (SAVIANI, 2012).

Sob o ideal que possibilitou a Revolução Francesa, surge a necessidade de através da educação tirar os homens da escuridão, para isso, precisa-se de uma instituição de formação de professores para dar conta do problema da instrução pública. Criam-se, assim, as Escolas Normais, e o uso do termo Pedagogia “para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo [...]” (SAVIANI, 2012, p. 6).

Para Libâneo, as raízes teóricas da Pedagogia são frutos da modernidade, segundo o autor, está “ligada a acontecimentos cruciais como a Reforma²⁰, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização e a ideias como a natureza universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação humana pela razão” (LIBÂNEO, 2010, p. 163). O século

²⁰ Reforma Protestante.

XVIII ao colocar a necessidade de universalização da educação incentiva o processo de desenvolvimento da educação pública sob responsabilidade do Estado, que tinha por finalidade a organização de uma sociedade guiada pela razão. Para a educação, uma educação intencional, isso significou um avanço no desenvolvimento de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, de teoria educacional de compreensão desse movimento, que se constituirá melhor no debate educacional no século XIX, onde

[...] se distingue por mergulhar a teoria educacional mais a fundo na modernidade, inaugurando a cientificidade da Pedagogia. Com Herbart, o saber sobre a educação desvincula-se da Filosofia e torna-se saber científico, como conhecimento metódico, sistematizado e unificado. Herbart dá um importante passo na cimentação teórica da Pedagogia quando a constitui sobre dois pilares: a Ética e a Psicologia. Na Ética encontram-se os fins de toda educação, já que seu fim supremo é a formação da vontade por meio da instrução. Essa educação moral persegue cinco ideais: a liberdade interior, perfeição, a benevolência, o direito e a equidade, nada mais que ideais referenciadores do pensamento moderno. A Psicologia propicia os meios da educação. Herbart é, pois, legítimo herdeiro do Iluminismo, colocando a educação como base para a humanização (LIBÂNEO, 2010, p. 166)

No século XX, temos a figura de John Dewey, principal pensador da Escola Nova, que preocupado com a construção de uma sociedade mais justa, entende a escola como instituição essencial a este processo. Embora fosse esta sua preocupação, em acordo com Libâneo (2010), o pensamento educacional da Escola Nova contribuiu para a desvalorização da Pedagogia como ciência da educação.

Para Libâneo (2010), esse processo de desvalorização da Pedagogia, e da formação docente pode ser identificado de forma mais ampla ao analisarmos outras teorias pedagógicas. De acordo com o autor, o fenômeno da desvalorização está presente tanto nas teorias escolanovistas, quanto no tecnicismo e nas teorias crítico-reprodutivistas, sem que percamos de vista o caráter progressista desta última. Libâneo ainda alerta para o predomínio dos ideários educacionais pós-modernos, os quais aprofundam esse processo de esvaziamento e desvalorização da Pedagogia.

Em seguimento ao debate, no Brasil, sob uma economia colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549 estruturou-se um modelo de educação cristã, ou melhor, a filosofia de educação católica, que permeou até 1789 com a expulsão dos missionários militantes. Importante salientar que este pensamento pedagógico encontrou discordâncias dentro da própria Ordem jesuíta, que, através do plano de estudos *Ratio Studiorum* estruturado pela Companhia de Jesus representou uma tendência da pedagogia tradicional no pensamento educacional católico que viria a se constituir mais tarde.

A finalidade da escola, na filosofia da educação católica, consistia em ensinar os preceitos da doutrina católica em conjunto com a leitura e escrita entendidos como nível

primário. O secundário destinava-se a formação para o trabalho para uma grande parte da população, às classes dominantes, o seguimento dos estudos se daria fora do país (SAVIANI, 2012).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, iniciam-se reformas educacionais orientadas pelo ideal iluminista. Sob o comande de Marquês de Pombal, por isso, conhecidas como reformas pombalinas, pretendia-se a substituição da antiga orientação educacional por uma que tivesse por fundamento a ideia de uma instrução laica. Sobre isso, Saviani pondera:

[...] a substituição da orientação jesuítica deu-se não exatamente por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos (SAVIANI, 2012, p. 79)

O sistema implementado pelas reformas pombalinas possuía por base pedagógica as chamadas aulas régias, caracterizadas pelo oferecimento de disciplinas avulsas, que garantia por meio do Alvará de 10 de Novembro de 1772²¹ os recursos financeiros necessários a implementação das reformas.

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, temos aprovada mais tarde, em 1824 a primeira Constituição Brasileira, onde, no que se refere à educação, torna a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em 15 de outubro de 1827, aprova-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, na qual em seu artigo primeiro normatiza a criação de escolas em todas “as cidades, vilas e lugares mais populosos” (BRASIL, 1827), e oficializa o chamado método de ensino mútuo, difundido no início dos anos 1800. O método

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitoral ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2012, p. 79)

Confiava-se aos alunos monitores, os considerados mais avançados em relação ao conhecimento de determinada disciplina, para cumprirem com a função docente. Considerado rigoroso, o método centrava-se na avaliação contínua e preocupava-se com o aspecto comportamental dos alunos.

No século XVII ganha força na Alemanha o método intuitivo, porém foi só na metade do século XIX que método é difundido no Brasil. Voltado essencialmente para as classes populares e oficialmente reconhecido no artigo nove do Decreto nº 7. 247, de 19 de abril de 1879, mais conhecido como “lição das coisas”. O método atendeu o projeto modernizante de

²¹ O Alvará criou o Subsídio Literário, um imposto que garantia o financiamento das reformas educacionais pombalinas, e por isso, o pagamento dos professores ordenados a ministrarem as aulas régias. O Alvará só foi extinto em 15 de abril de 1857 por Dom Pedro II.

país que estava em curso, consistia na renovação da escola e sua insuficiência no ensino de leitura e escrita aos alunos, nesse sentido,

Esse novo método pode ser sintetizado com dois termos – ‘observar’ e ‘trabalhar’ -, segundo os autores, já aceitos por todos. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar implica a adoção de uma descoberta genial creditada a Froebel, que consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir (SOUZA, 2006, p. 93)

Assim, o método procurava relacionar a produção com os conhecimentos escolares, ou seja, por meio do ensino de uma ciência rudimentar para dar condições a prática produtiva de um país que procurava se inserir na sociedade capitalista.

Após essa rápida introdução sobre a Pedagogia ao longo dos séculos e sua relação com a educação enquanto fenômeno intencional destinada à instituição escolar, partiremos para compreendê-la no contexto brasileiro. Para isso, os pontos a seguir tratarão do contexto histórico político do país em conjunto com a criação do curso de Pedagogia e seu desenvolvimento na legislação educacional. Nosso foco de análise será o de apreender a concepção de Pedagogia nos textos legais que precederam as DCNP.

Esta proposição atende à categoria totalidade que, nos possibilita relacionar fenômenos aparentemente soltos, mas que são dialéticos. Nossa intenção é compreender a relação dialética entre o fenômeno educacional e conjuntura político-econômica brasileira. Consideraremos o papel prestado pela educação à economia, mais precisamente, do curso de Pedagogia ao capital.

Por este ângulo precisamos elucidar, de acordo com Ponce (2001), que a escola burguesa que emerge das Revoluções de sua classe no século XVII não tinha a pretensão e nem foi capaz de atender a grande massa da população. À estas, a educação que lhes cabia estava em acordo com as finalidades da burguesia em instruí-los à produção nas máquinas que estavam sendo introduzidas nas grandes indústrias. A contradição enfrentada pela burguesia em negar o conhecimento aos trabalhadores ao mesmo tempo que necessitava socializar o mínimo de saber possível para serem explorados, deu-se por resolvido ao estruturar o conhecimento escolar assentado no ideal meramente utilitarista. Ou seja, uma educação que atendessem a ordem prática do mundo produtivo.

Para realizar tal tarefa, de compreender a conjuntura histórica brasileira em sintonia com o curso de Pedagogia, até chegarmos às diretrizes em 2006, teremos como base para esta análise os estudos de Fausto (2012) e Lovatto (2010). O primeiro, contribui com o estudo ao nos fornecer através de sua obra um apanhado da história do Brasil. A segunda autora, torna-se

crucial para este trabalho ao passo que em sua tese de doutorado estuda a Coleção Cadernos do Povo Brasileiro²² produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos Brasileiros (ISEB)²³. Os Cadernos, publicados entre 1962 e 1964, realizam um debate acerca da questão nacionalista, da independência econômica brasileira e influência imperialista na política do país. A discussão realizada por Lovatto contribuirá na apreensão do papel desempenhado por Organismos Multilaterais na formação humana na América Latina, em especial, no Brasil.

2.2 Da Primeira República até o Golpe Militar de 1964

A organização da educação brasileira que trata do Brasil Colônia até início da Primeira República corresponde a necessidade econômica do país até então com a educação escolarizada, ou melhor, ainda com uma economia essencialmente agrícola a exigência com a formação humana sistematizada não era o que demandava este setor. É na Primeira República que a economia passa a precisar responder a problemática da educação para os trabalhadores de outra forma, pois com o processo de urbanização em aceleração, devido ao desenvolvimento da indústria, coloca-se em cheque o modo de produção existente até então no campo.

No século XX, mais precisamente nos anos 1920, no Brasil desenvolve-se a teoria pedagógica presente na Escola Nova tendo seu mais expressivo representante, Anísio Teixeira que fundamentava suas elaborações educacionais no país com base em John Dewey²⁴. Em contraposição ao autoritarismo da chamada Escola Tradicional, a Escola Nova, presume

²² Os Cadernos analisados: Que são Ligas Camponesas? (Julião Francisco, 1962); Quem é o povo no Brasil? (Nelson Werneck Sodré, 1962); Quem faz as leis no Brasil? (Osny Duarte Pereira, 1962); Por que os ricos não fazem greve? (Álvaro Vieira Pinto, 1962); Quem dará o golpe no Brasil? (Wanderley Guilherme, 1962); Quais são os inimigos do povo? (Theotônio Júnior, 1962); Quem pode fazer a revolução no Brasil? (Bolívar Costa, 1962); Como seria o Brasil socialista? (Nestor de Holanda, 1963); O que é reforma agrária? (Paulo R. Schiling, 1963); Vamos nacionalizar a indústria farmacêutica? (Maria Augusta Tibiriçá Miranda, 1963); Como atua o imperialismo ianque? (Sylvio Monteiro, 1963); Como são feitas as greves no Brasil? (Jorge Miglioli, 1963); Como planejar nosso desenvolvimento? (Helga Hoffmann, 1963); A Igreja está com o povo? (Aguinaldo Nepomuceno Marques, 1963); Que é o imperialismo? (Eduard Bailby, 1963); Salário é causa de inflação? (João Pinheiro, 1963); Como agem os grupos de pressão? (Plínio de Abreu Ramos, 1963); Qual a política externa conveniente ao Brasil? (Vamireh Chacon, 1963); Que foi o tenentismo? (Virgínio Santa Rosa, 1963); Que é a Constituição? (Osny Duarte Pereira, 1963); Revolução e contra-revolução no Brasil (Franklin Oliveira, 1962); Violão de rua – poemas para liberdade. Volumes I, II (1962), e III (1963) (Geir Campos, Moacyr Felix, Ferreira Gullar, Afonsos Roamano de Sant'anna, Vinícios de Moraes, Solano Trindade, Clóvis Moura, José Carlos Capinam, entre outros);

²³ O ISEB foi criado por meio do Decreto nº 37.608 de 14 de julho de 1955. O Instituto tinha por orientação ideológica de seus trabalhos a concepção de nacionalismo que cumprisse com seu projeto de independência do país. Com o golpe militar de 1964, o ISEB foi extinto em 13 de abril do mesmo ano.

²⁴ John Dewey foi um importante filósofo e educador, e que no campo da Pedagogia construiu a chamada corrente educação progressista, corrente liberal, a qual considera a experiência como fator essencial para o processo de aprendizagem, por isso, certa valorização da prática. É a experiência que possibilitaria a aprendizagem do aluno, ao passo que este precisa colocar à prova os conteúdos para que pudessem lhes atribuir sentido. Dewey é considerado influenciador de Anísio Teixeira e que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, assim como o documento elaborado em 1932 denominado: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CUNHA, 2001).

determinada ideia de liberdade tanto em relação aos conteúdos a serem aprendidos quanto aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, dando mais centralidade ao aprender. Segundo Libâneo,

As bases teóricas do escolanovismo europeu e norte-americano têm como suporte uma concepção científica de educação, no sentido de que os princípios e leis do processo educativo devem subordinar-se às exigências da verificação experimental dos fatos. Pode-se dizer que o movimento das escolas novas herdaram o 'cientificismo' cultivado desde o surgimento do positivismo, em contraposição ao caráter especulativo e metafísico da Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 2010, p. 119)

Assim, a Pedagogia da Escola Nova surge em oposição ao modelo da Escola Tradicional e suas bases estão em considerar o aluno como figura primária, ou seja, na posição central da aprendizagem onde ao professor cabe a responsabilidade de incentivar e possibilitar as condições para o aluno desenvolver suas capacidades. Isso tudo acontece, nesta concepção, por entender que a aprendizagem se efetiva quando o aluno faz sozinho, para isso, basta submetê-lo a situações que o sensibilizem. Nesse sentido, desenvolve-se uma Pedagogia de tipo experimental, com exacerbada preocupação com os fenômenos psicológicos, mais precisamente com seu caráter comportamental. Por ora, ficaremos por aqui com a problemática Escola Nova.

Em consonância com as perspectivas pedagógicas acima enunciadas, cabe destacar que no mesmo período indicado, ou seja, nas primeiras décadas do século XX, no campo político brasileiro estava em ebulição a classe média urbana. De acordo com Fausto (2012), com o fim da Primeira Guerra Mundial, esta classe passa a fazer-se presente no cenário político, e seu apoio às bandeiras políticas de caráter liberal expressam seu descontentamento com a República Oligárquica e sua predileção pela construção de uma República Liberal. Nas eleições de 1922, como exemplo de desgaste do modelo oligárquico, a coluna política estruturada pelos estados de São Paulo e Minas Gerais lançou como candidato o mineiro Arthur Bernardes. Em oposição ergue-se a Reação Republicana formada por Rio Grande do Sul, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Distrito Federal, em torno da candidatura Nilo Peçanha para disputa com Bernardes.

Ainda em curso as eleições levanta-se um movimento dentro das forças militares insatisfeito com o candidato mineiro, sob a acusação deste ser antimilitar. Conhecido como movimento tenentista, suas revoltas marcaram os anos 1920, em especial atenção o episódio marcado como Revolução de 1924. Este movimento pretendia a derrubada de Bernardes,

ocupando São Paulo no Segundo 5 de julho²⁵ com vista a tomada da capital paulista que se estendeu até o dia 27 do mesmo mês descolando-se rumo a Bauru. Em outubro de 1924 uma nova revolta irrompe no Rio Grande do Sul, tendo como destaque as figuras de João Alberto e Luís Carlos Prestes²⁶, que em abril de 1925 decidem correr o país para derrubarem a oligarquia do café com leite através do convencimento da população, embora não tenham alcançado seu objetivo com a população do campo, obteve apoio entre a população urbana descontente com a elite que ocupava os cargos de representação política. Por defenderem uma pauta radical de enfrentamento ao governo, da luta armada, acabaram isolados até 1930.

Washington Luís sucede Bernardes em 1926 cumprindo a alternância entre São Paulo e Minas Gerais, sendo natural de Macaé/ RJ. Com um mandato tranquilo até 1929, Washington sugere o paulista Júlio Prestes à sua sucessão, o que provoca uma cisão entre as elites que culmina em sua deposição 21 dias antes do término de seu mandato em 1930. Com este posicionamento, Washington acaba por colocar em oposição à seu governo mineiros e gaúchos, que investiram na candidatura de Getúlio Vargas e João Pessoa ao cargo de vice-presidente, formando a Aliança Liberal. O programa político desta candidatura expressava o anseio da classe dominante com a produção nacional, não apenas ao café como atividade produtiva brasileira (FAUSTO, 2012).

A crise mundial de 1929 impõe aos fazendeiros do café suas profundas contradições, abrindo um clima de enfrentamento com o governo de Washington Luís, ao exigirem do presidente novos financiamentos e moratória em função do endividamento realizado sob a expectativa futura de lucros; exigência que foi recusada pelo presidente. Apesar deste desentendimento, a elite do café nas eleições de 1930 não tinha esperanças que a oposição daria atenção a seus interesses. Júlio Prestes vence as eleições em primeiro de março de 1930 sob um clima de conspiração, que em 3 de outubro do ano corrente estoura em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul a denominada Revolução de 1930²⁷. Entende-se que o estopim desta Revolução dá-se com o assassinato de João Pessoa, o vice candidato à presidência com Getúlio Vargas, por João Dantas, seu adversário político. Em torno do assassinato de João Pessoa cria-se uma exposição política a favor da oposição, que possibilitou a organização de um levante contra a vitória de Júlio Prestes (FAUSTO, 2012).

²⁵ Conhecida como Segundo 5 de julho, a Revolta Paulista de 1924 foi um movimento tenentista que visava destituir Arthur Bernardes da presidência (FAUSTO, 2012).

²⁶ Luís Carlos Prestes foi um militante comunista e líder do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

²⁷ No contexto da crise mundial de 1929 e que atinge profundamente o setor econômico cafeeiro brasileiro, a Revolução de 1930 foi um movimento armado que impediu a posse de Júlio Prestes como presidente do Brasil, assumindo assim o poder Getúlio Vargas (FAUSTO, 2012).

A classe que realizara a Revolução de 1930, bem como seus interesses eram diversos. Para Fausto (2012),

Os vitoriosos de 1930 compunham um quadro heterogêneo, tanto do ponto de vista social como político. Eles tinham se unido contra um mesmo adversário, com perspectivas diversas: os velhos oligarcas, representantes típicos da classe dominante de cada região do país, desejavam apenas maior atendimento à sua área e maior soma pessoal de poder, com um mínimo de transformações; os quadros civis mais jovens inclinavam-se a reformular o sistema político e se associaram transitoriamente com os tenentes, formando o grupo ‘tenentes civis’; o movimento tenentista – visto como uma ameaça pelas altas patentes das Forças Armadas – defendia a centralização do poder e a introdução de algumas reformas sociais; o Partido Democrático – porta-voz da classe média tradicional – pretendia o controle do governo do Estado de São Paulo e a efetiva adoção de princípios do Estado liberal, que aparentemente asseguraria seu predomínio (FAUSTO, 2012, p. 279)

Nesse sentido, com a Revolução de 1930 houve uma troca da elite que ocupava o poder por outra que não possuía um programa de rupturas com a estrutura econômica e social. Caem os oligarcas e tomam o poder “os militares, os técnicos diplomados, jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais” (FAUSTO, 2012, p. 279).

Sobre este período e os anos conturbados que seguem até o suicídio de Getúlio Vargas em 24 de agosto de 1954, Lovatto (2010) destaca a presença imperialista no cenário político econômico brasileiro. A burguesia nascente na Revolução de 1930, como afirmado anteriormente, não realiza rupturas radicais. Para garantir a sua posição dominante precisou se articular com os latifundiários e influência do capital externo, que significou o avanço da política estadunidense contra a gerência inglesa. Esse aspecto não se traduziu em apoio norte-americano à Vargas,

Sua hostilidade [de Vargas] a Rockefeller principiou no próprio ano de 1930. Como se sabe, o governador Efigênio Salles do Amazonas havia sancionado a inconstitucional Lei do Estado nº 1.297 de 18-10-926, a qual permitia outorgar a empresas, inclusive estrangeiras, concessões para pesquisar petróleo. O sucessor Dorval Porto, sem nenhuma vacilação, partilhou o vasto território em oito quinhões, distribuindo-os a três companhias, todas subsidiárias da Standard: “The Amazon Corporation”, “American Brazilian Exploration Co. Ltd.”, ambas com sede no Estado de Delaware, e Canadian Amazon, com sede no Canadá. O Interventor Federal, com ordem de Getúlio Vargas, cancelou essas perigosas concessões (LOVATTO apud CPB -3:26, 2010, p. 311-312)

Vargas entendia que se tivesse na base operária apoio a seu governo, como estimulou com a legislação trabalhista, poderia confrontar as pressões imperialistas que com seu suicídio demonstrou a tensão elevada de disputa entre burguesia nacional e internacional. A Revolução Constitucionalista de 1932 pode ser compreendida como tentativa do monopólio inglês para reaver seu território econômico. Denominada também como Guerra Paulista, por permanecer em aspecto militar em território paulista, pretendia depor Vargas. Após três meses de luta, os “revolucionários” renderam-se devido ao número inferior de homens em relação às forças do Exército. A vitória sobre o levante de 1932 sinalizou ao governo getulista a representação

política assentada na elite paulista, nesse sentido, Vargas concede a representantes desta classe cargos de importância e reduz a dívida de agricultores afetados pela crise de 1930. Uma das consequências da vitória do governo sobre os revolucionários paulistas foi a relação mais próxima deste com a burguesia industrial, que mais tarde, podemos perceber de forma mais explícita a relação industrialização e educação no governo Vargas. A preocupação com uma educação capaz de qualificar para o trabalho industrial levou a publicação no ano de 1942 da Lei Orgânica do Ensino Industrial e, mais a frente, a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) sob responsabilidade da Confederação Nacional da Indústria (CNI), esta criada em 12 de agosto de 1938 (RODRIGUES, 1998).

A Intentona Comunista de 1935²⁸ que intencionava derrubar Getúlio Vargas acabou falhando em seu objetivo, o governo, por sua vez, acabou abrindo uma forte repressão aos envolvidos na insurreição. O conflito internacional entre fascistas e comunistas, o levante promovido pelos últimos no país e o enfrentamento com a Ação Integralista Brasileira de inspiração fascista, criou as condições históricas de instauração do Estado Novo em 10 de novembro de 1937, com o cerco no Congresso pela polícia militar para bloquear a entrada dos congressistas. Implementado de forma autoritária o Estado Novo, o principal líder dos Integralistas, Plínio Salgado, contava com sua designação para o Ministério da Educação e Saúde, já que apoiou o golpe de estado impetrado por Getúlio, porém o presidente permaneceu com o mineiro Gustavo Capanema no cargo, característica getulista desde a Revolução de 1930 em deixar a política educacional nas mãos dos quadros políticos do estado que despontaram no movimento pré-revolucionário. Com a recusa por Salgado, em 11 de maio de 1938, o palácio Guanabara é invadido por Integralistas com o objetivo de derrubar Vargas, que desmonta o ataque e termina com Plínio Salgado exilado em Portugal (FAUSTO, 2012).

Com uma vida curta, o Estado Novo dura oito anos. Fausto (2012) atribui o seu rompimento, com a expulsão em 29 de outubro de 1945 de Vargas do Palácio Guanabara, no Rio de Janeiro, à razões que

[...] resultaram mais da inserção do Brasil no quadro das relações internacionais do que das condições políticas internas do país. Essa inserção impulsionou as oposições e abriu caminho a divergências no interior do governo. Após a entrada do Brasil na guerra e os preparativos para enviar a FEB à Itália, personalidades da oposição começaram a explorar a contradição existente entre o apoio do Brasil às democracias e a ditadura de Vargas. A primeira manifestação ostensiva nesse sentido foi o Manifesto dos Mineiros, datado de 24 de outubro de 1943 [...] os assinantes do manifesto queriam demonstrar que não pretendiam voltar às práticas políticas existentes na Primeira República, assinalando, ao mesmo tempo sua percepção de que a Revolução de 1930 fora desviada de seus objetivos democráticos [...] Em torno de 1943, um grupo social importante emergiu na luta pela democratização; ele era

²⁸ A Intentona Comunista, a Revolta Vermelha de 35 ou o Levante Comunista foi uma revolta liderada pelo Partido Comunista Brasileiro organizada em torno da Aliança Nacional Libertadora.

importante não por seu número, mas por seu prestígio e expressão simbólica. Os estudantes universitários começaram a se mobilizar contra a ditadura, organizando a União Nacional dos Estudantes (UNE) e suas seções estaduais (FAUSTO, 2012, p. 326-327)

Lovatto (2010) em sua tese destaca que uma das razões para a derrubada do Estado Novo foram também os interesses do capital monopolista que não estavam em acordo sobre a linha política de Vargas, como denunciado pelo próprio em sua Carta Testamento²⁹.

Com a queda de Vargas, assume a presidência de forma transitória José Linhares, que a época era o presidente do Supremo Tribunal Federal. As eleições seguiram o calendário fixado por Getúlio no Código Eleitoral baixado durante o Estado Novo que previa a realização de eleições presidenciais para dois de dezembro de 1945. No período que antecedeu às eleições, Linhares revoga o Decreto-Lei número 37, de 2 de dezembro de 1937, que extinguiu os partidos políticos e inicia a repressão à comunistas, invadindo principalmente as sedes do Partido Comunista Brasileiro (FAUSTO, 2012).

Inaugurando o que considera-se historicamente como período democrático brasileiro (de 1945-1964), as eleições de 1945 foi dividida pelas campanhas presidências de Eduardo Gomes da União Democrática Nacional (UDN) e por Eurico Gaspar Dutra do Partido Social Democrático (PSD). A vitória de Dutra teve ínfima participação de eleitores, com 55% dos votos de 13,4% da população que participou do pleito demonstrava,

a força da máquina eleitoral montada pelo PSD a partir de interventoras e o prestígio de Getúlio Vargas entre os trabalhadores. Mostrava também o repúdio da grande massa ao antitetulismo, associado ao interesse dos ricos. Não por acaso, o brigadeiro [Eduardo Gomes] recebeu o apelido de ‘candidato pó de arroz’ (FAUSTO, 2012, p. 340)

De acordo com Lovatto (2010), o governo Dutra se estabelece “sob a ótica basicamente dos interesses dos EUA no pós-guerra” (LOVATTO, 2010, p. 314). Assim, passou a contar com representantes de empresas estrangeiras em cargos políticos,

No primeiro caso, foi nomeado Raul Fernandes, consultor jurídico da Casa Morgan, e da ‘Bond & Share Electric Co. No segundo caso, foi nomeado Clemente Mariani, membro do Conselho de Administração da ‘Light’, da ‘Pan American Airways’, e de empresa do setor automobilístico estrangeiro. Como se ainda não bastasse, a presença de representantes de grupos financeiros internacionais no governo Dutra também contou com a nomeação de Pereira Lira, consultor jurídico da ‘Light’, para chefiar nada menos que a Casa Civil da Presidência (LOVATTO apud CPB, 2010, p. 315)

A construção de uma nova Constituinte inicia-se após a posse ao final de janeiro e é promulgada em setembro do mesmo ano. Constitui-se o Brasil como uma República Federativa com os três entes federados: União, Estados e Municípios; cada qual com sua atribuição

²⁹ Escrita momentos antes de seu suicídio, a Carta Testamento foi endereçada ao povo brasileiro por Vargas

definida, além da composição dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; diferenciando-se da política centralizadora de Vargas.

Com a Constituição ainda em momento de elaboração, registrava-se entre janeiro e fevereiro ao menos 60 greves dos trabalhadores que reivindicavam, através de seus sindicatos, melhores condições de trabalho e aumento de salário. Para lidar com o movimento grevista, Dutra institui o Decreto-Lei número 9.070, de 15 de março de 1946 que pretendia regulamentar o direito à greve, que de acordo com “o professor de Direito do Trabalho Cesariano Júnior observou que, se o decreto fosse obedecido, só seriam legais greves nas perfumarias” (FAUSTO, 2012, p. 343). De fato, o que ocorreu foi a perseguição à sindicalistas e comunistas, levando em 1947 à cassação do PCB no contexto da Guerra Fria por sua ligação com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (FAUSTO, 2012).

As eleições para sucessão de Dutra deram vitória a Getúlio Vargas, que toma posse como presidente em 31 de janeiro de 1951. Preocupado com o desenvolvimento da indústria nacional, Vargas incentivou o desenvolvimento deste setor econômico, ao mesmo tempo que precisava estar atento às problemáticas que envolviam o exército e os trabalhadores (FAUSTO, 2012).

No exército, era identificado a divisão entre os nacionalistas em oposição aos “entreguistas”. Os nacionalistas,

defendiam o desenvolvimento baseado na industrialização, enfatizando a necessidade de se criar um sistema econômico autônomo, independente do sistema capitalista internacional. Isso significava dar ao Estado um papel importante como regulador da economia e como investidor em áreas estratégicas (petróleo, siderurgia, transportes, comunicações. Sem recusar o capital estrangeiro, os nacionalistas o encaravam com muitas restrições, seja por razões econômicas, seja porque acreditavam que o investimento de capital estrangeiro em áreas estratégicas poria em risco a soberania nacional (FAUSTO, 2012, p. 347).

Já os “entreguistas”

Defendiam uma menor intervenção do Estado na economia, não davam tanta prioridade à industrialização e sustentavam que o progresso do país dependia de uma abertura controlada ao capital estrangeiro. Sustentavam ainda uma postura de rígido combate à inflação, através do controle da emissão de moeda e do equilíbrio dos gastos do governo [...] defendiam a necessidade do Brasil se alinhar irrestritamente com os americanos, no combate mundial ao comunismo (FAUSTO, 2012, p. 347).

Nesse cenário figuram os generais nacionalistas Estillac Leal e Horta Barbosa a frente do Clube Militar em 1950, onde refletia esta divisão. Diante das pressões de seus opositores, os generais permaneceram no cargo até 1952, quando concorrem à eleição para o Clube no mesmo ano com os candidatos opositores Alcides Etchegoyen e Néelson de Melo. A chapa Leal-Horta perde para seus opositores que recebem “8288 votos contra 4489 [...] era um sintoma claro de

que a tendência favorável aos Estados Unidos ia se tornando majoritária no âmbito da oficialidade do Exército” (FAUSTO, 2012, p. 348).

Em relação às problemáticas do campo de luta de classes tensionadas pelos trabalhadores, Vargas enfrenta no ano de 1953 um sequência de greves, em destaque podemos citar a greve dos 300 mil em São Paulo e a greve dos marítimos que chegou a atingir 100 mil trabalhadores. Como forma de controle da efervescência de um operariado combatente, João Goulart é nomeado para o Ministério do Trabalho, que consegue pôr fim ao atender boa parte das reivindicações, ao mesmo tempo que fornece ao governo Vargas certa estabilidade com os trabalhadores e o estabelecimento de uma relação mais próxima destes com Goulart (FAUSTO, 2012).

Lovatto (2010) destaca que os cadernistas do ISEB ao acompanharem o desenrolar do governo Vargas e o conjunto de aspectos que levaram a seu suicídio, compreendem que:

No momento decisivo, os setores da burguesia nacional que apoiavam a política de Vargas, não tiveram forças suficientes para resistir ao assalto, sofrendo, assim, um dos mais sérios reveses na luta contra o imperialismo. Somente as massas, em movimento desordenado, saíram às ruas, para chorar a perda do seu líder decaído (LOVATTO apud CPB, 2010, p. 316).

E mais, os cadernistas também captam o movimento da mídia internacional ao noticiarem de forma calorosa o suicídio de Vargas:

Especialmente o New York Times, o Wall Street Journal e no Financial Times todos vaticinando que o advento de Café Filho³⁰ deveria conduzir à revogação do monopólio estatal e a entrega da pesquisa e do refino a empresas privadas, corrigindo-se a política verdadeiramente desastrosa do extinto presidente Vargas (LOVATTO apud CPB, 2010, p. 316).

As eleições presidenciais de 1955 deram vitória à Juscelino Kubitscheck e à João Goulart como vice-presidente. Sob um clima de conspiração contra a posse dos eleitos, e destacamos aqui o papel da União Democrática Nacional / UDN³¹, e seu apoio ao vice de Vargas, Café Filho, que assumiu o poder após o suicídio do presidente eleito. E, mais tarde com Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados, acusado de intentar um golpe de estado para impedir que Juscelino chegasse à presidência do país (FAUSTO, 2012).

O governo de Kubitscheck é analisado pelos cadernistas como um governo a serviço dos interesses imperialistas, como exemplo, Osny Pereira demonstra como a empresa Light foi beneficiada neste período:

³⁰ João Fernandes Café Filho assume a presidência em 24 de agosto de 1954, permanece no cargo até novembro de 1955.

³¹ O partido foi dissolvido em 27 de outubro de 1965, grande parte de seus militantes deslocaram-se para a Aliança Renovadora Nacional/ARENA.

Até fins de 1960, o ‘Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico’ entidade estatal canalizou 18,1 bilhões de cruzeiros para a instalação de centrais elétricas. (‘Correio da Manhã’ de 23-7-61). A maior parte dessa enorme quantia destinou-se a centrais que entregarão à ‘Light’ e Bond & Share, empresas que, sem inverter dinheiro, vão tirar lucros desses empreendimentos e levá-los para o estrangeiro. No discurso do reinício das obras da Usina de Ponte Coberta, Henry Borden, presidente da ‘Rio Light’, disse: ‘Obtidos, graças à compreensão do presidente Juscelino Kubitscheck, do Ministro da Fazenda e dos seus colaboradores do Banco do Brasil e no BNDE, os recursos financeiros necessários, reiniciamos hoje as obras’. A contribuição foi ali superior a um bilhão de cruzeiros (‘Diário Carioca’ de 22-11-1960). (LOVATTO apud CPB, 2010, p. 318).

As eleições presidenciais de 3 de outubro de 1960 deram vitória a Jânio Quadros pelo Partido Trabalhista Nacional /PTN, que sob uma tensão no cenário da política externa com a Revolução Cubana, em 1959, temia-se o espectro que rondava a América Latina. Nesse contexto, Lovatto com base nos escritos do ISEB compreende a política de Quadros e sujeição aos interesses estadunidenses:

Na reunião de Governadores presidida pelo Sr. Jânio Quadros, realizada no Rio de Janeiro, em 1º de julho de 1961, foi aprovado o financiamento de 12 bilhões de cruzeiros para a usina Urubupungá que muito beneficiará o grupo Light (‘Correio da Manhã’ de 1-7-61), em vez de levar a energia ao consumidor, pelo Estado, como fez Roosevelt com as centrais elétricas do Tennessee (LOVATO apud CPB, 2010, p. 319).

A crítica do cadernista está em apontar o funcionamento da gerência diferenciada norte americana no Brasil e o tratamento dado às suas terras no projeto hidrelétrico *Tennessee Valey Authority*³². A renúncia de Jânio em 25 de agosto de 1961, seguindo ainda as análises dos cadernistas, explicitou

Procedendo da mesma maneira, quando Getúlio Vargas se suicidou e após a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, esses grupos dominadores e seus testas-de-ferro intentaram instaurar uma ditadura que assegurasse a permanência de seus privilégios, sem mais discussão e exame nos comícios (LOVATTO apud CPB, p. 319).

Os atritos entre interesses nacionais e do capital como nos episódios anteriores na política brasileira demarcaram a renúncia de Jânio e o golpe deferido à João Goulart anos mais tarde. Apesar da legalidade constitucional garantir a sucessão da presidência à Goulart, sua posse teve dificuldades por entraves no setor militar que acreditava que este possibilitaria a chegada dos comunistas ao poder. Fausto (2012) explicita as condições conflituosas que levaram à saída mesmo que provisória deste impasse:

Enquanto o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumia provisoriamente a presidência da República, os ministros militares de Jânio – general Odílio Denys, da Guerra; brigadeiro Grün Moss, da Aeronáutica, e o almirante Sílvio Heck, da Marinha – vetaram a volta de Jango ao Brasil, por razões de unanimidade da cúpula militar. No Rio Grande do Sul, o comandante do III Exército – general Machado Lopes – declarou apoio à posse de Goulart, abrindo o que se chamou batalha

³² A *Tennessee Valey Authority* –TVA – tornou-se nos anos 1950 a maior empresa pública dos EUA na geração de energia.

da legalidade. Quando o ministro da Marinha anunciou o envio de uma força naval para o sul, Brizola ameaçou bloquear a entrada de Porto Alegre afundando vários navios [...] O sistema de governo passou de presidencialista a parlamentarista, e João Goulart tomou posse, com poderes diminuídos, em 7 de setembro de 1961 (FAUSTO, 2012, p. 377).

Durante o período parlamentarista Jango teve seus poderes restringidos, mas através de um plebiscito realizado em janeiro de 1963 temos o retorno do sistema presidencialista com João Goulart no governo. Na presidência lançava o Plano Trienal para enfrentar, no que diz respeito à economia, a alta inflação, mas o plano fracassa:

A pá de cal foi um aumento de 70% do salário do funcionalismo, em meio a uma inflação que já chegara a 25% nos cinco primeiros meses do ano. Além disso, a economia como um todo dava sinais de declínio. O crescimento do PIB, que fora de 5,3% em 1962, caiu para 1,5% em 1963 (FAUSTO, 2012, p. 389).

A retomada das chamadas reformas de base³³ a partir de uma estratégia política de amplo apoio popular e o interesse pela independência frente aos interesses estadunidenses, como ilustrado no caderno *Como atua o imperialismo ianque?* de Sylvio Monteiro, demonstra que:

O momento em que este Caderno está sendo escrito, ainda retumbam os ecos da ira dos senadores americanos contra o nosso País, devido à encampação da Telefônica do Rio Grande do Sul, pelo Governador Leonel Brizola, num legítimo ato de soberania. (...) Passamos a citar palavras do senador Fong em telegrama de Última Hora de 2302-62: “O senador, falando no almoço anual dos jornalistas, afirmou que o êxito do primeiro ministro cubano Fidel Castro nas ‘expropriações piratas que lhe permitiriam apoderar-se de vários milhões de dólares’ em inversões norte-americanas, ‘alertou a outros no hemisfério. Citou a recente ação de Leonel Brizola, Governador do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul, ‘que se apoderou das instalações da Companhia Nacional de Telefones da *Internacional and Telegraph*, de propriedade norte-americana’. Acrescenta que Brizola expropriou também a *American and Foreign Power Company*, e uma empresa subsidiária do Frigorífico Swift (LOVATTO apud CPB, 2010, p. 320).

Seguindo ainda a análise dos cardernistas sobre este período, temos o caderno publicado no ano de 1962 por Wanderley Guilherme: *Quem dará o golpe no Brasil?* no qual realiza uma análise concreta da realidade consegue “prever” o golpe militar que se daria dois anos mais tarde. Ao apontar os fatores que desencadeariam o golpe no Brasil, peço desculpas aos leitores pela extensa citação, Wanderley escreve:

O sistema capitalista mundial é cortado de alto a baixo por uma oposição profunda: de um lado estão as nações capitalistas tornadas imperialistas, isto é, dominadoras de outras nações; de outro lado, as nações de estrutura interna dominante, capitalista, sofrendo porém a dominação imperialista, isto é, as nações dominadas [...] Tem valor decisivo mesmo para o povo compreender que o Brasil é uma nação dominada econômica e politicamente por outras nações [...] Enquanto o Brasil fizer parte do sistema capitalista mundial, nada pode ocorrer internamente que enfraqueça,

³³ Consiste em um conjunto de propostas centradas nos setores agrário, educacional, fiscal e político que visavam a diminuição das desigualdades sociais. A discussão iniciou-se ainda no governo Kubitschek, mas só foi com Jango que as reformas se tornam mais estruturadas e fazem parte do planejamento do governo de fato (SILVA, 2019).

internacionalmente, esse sistema – eis aí algo que o povo precisa compreender e não olvidar jamais (GUILHERME, 1962, p.16).

Essa longa descrição se torna necessária a nosso estudo, pois o fenômeno imperial apontado pelo cadernista deve receber nossa atenção ao estudar as influências de OM nas políticas nacionais de educação. Ao levantar esta problemática como razão de um possível golpe militar no Brasil, significa ter compreensão do papel do Brasil para o capital e o lugar que deve ocupar quanto à tomada de decisões políticas e econômicas.

Os acontecimentos internos, de acordo com Wanderley, apresentavam sinais de um golpe militar desde 1961. As forças sociais conservadoras atuantes contra a soberania nacional levam-nos a partir de uma consonância com o setor militar golpista, já analisado mais acima, a instauração de uma ditadura em primeiro de abril de 1964 contra os trabalhadores brasileiros.

2.3 Da educação: a criação do curso de Pedagogia

A discussão realizada acima procurou expor o contexto político-econômico brasileiro da Primeira República até o Golpe Militar em 1964 e teve por finalidade situar o fenômeno educacional em relação com o projeto de sociedade deste tempo. Para nós, o projeto de educação de um tempo histórico é demarcado e está a serviço do projeto político-econômico desse tempo. Tendo por fundamentação esse chão histórico poderemos apreender a política educacional gestada neste período para o curso de Pedagogia. Teremos por orientação nesta discussão os estudos de Dermeval Saviani (2012) no livro *A Pedagogia no Brasil – História e Teoria*.

O Decreto – Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que tinha por finalidade organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, em seu artigo segundo compreende quatro seções fundamentais da Faculdade, são elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia; em um parágrafo único do artigo determina uma seção especial de didática. Este decreto promulgado no Estado Novo terá vigência até a Reforma Universitária de 1968 pela Lei 5.540/68, atribui-se à esta causa a característica centralizadora deste Estado (BRASIL, 1939).

O espaço acadêmico da Pedagogia neste Decreto-Lei não significou seu desenvolvimento como campo científico, pois o curso, de acordo com o artigo quinto, formaria o bacharel, e o professor se o aluno cursasse didática (SAVIANI, 2012). De acordo com Saviani,

[...] em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente

válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar quais matérias? [...] Nesse quadro, como espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio (SAVIANI, 2012, p. 36-37).

Este Decreto-Lei em sintonia com o projeto de país que se pretendia, possuía por concepção de formação educacional a perspectiva profissionalizante, para formação do trabalhador que atendesse à finalidade do desenvolvimento nacional centrado no setor industrial. Em conflito com a elite paulista - que sofre uma derrota política na Revolução de 1930, e, mais tarde na Revolução de 1932, cujo interesse com o campo educacional traduzia-se na valoração do conhecimento científico, que o concebia como forma de recuperação do poder político através da formação de quadros dirigentes (FAUTO, 2010; SAVIANI, 2012).

O processo que levou a Pedagogia a ocupar um espaço na academia inicia-se nos anos 1920 quando vemos uma tentativa, estimulada pelo chamado movimento renovador³⁴, de organização da educação no Brasil. Segundo Saviani,

A própria proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Francisco Campos insere-se nesse quadro, já que Campos foi, de algum modo, tributário do movimento renovador, tendo encabeçado, juntamente com Mário Casasanta, a reforma do ensino de Minas Gerais em 1927. Igualmente a USP teve entre seus criadores Fernando de Azevedo, um dos principais protagonistas da renovação pedagógica (SAVIANI, 2012, p. 27).

Nesse contexto, as Escolas Normais, de acordo com o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, foram transformadas em Institutos de Educação. Na Exposição de Motivos de Anísio Teixeira, como Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, pontua a finalidade do projeto de formação docente para os níveis primário e secundário, que estava em prepará-lo para a prática e da importância da formação deste trabalhador para a democracia e à vida moderna (SAVIANI, 2012).

Acusado por ideais supostamente comunistas, Anísio é retirado do cargo pelo governo Vargas no ano de 1935, e o projeto que constituiu a Universidade do Distrito Federal através do Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935, foi interrompido em relação à seu ideal, mas permaneceu funcionando até o veto oficial com o Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, que em seu texto incorporou os cursos da Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil, e eliminando-a. Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, intensificou o

³⁴ O Movimento da Escola Nova se consolida no Brasil em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

caráter pragmático da educação, ou seja, preocupada com a atividade laboral, à Universidade do Brasil (SAVIANI, 2012).

A preocupação com o desenvolvimento da educação institucionalizada comprometia-se com o ideal da nacionalização desenvolvimentista que perdurou até os anos 1960. O projeto concentrado no desenvolvimento da indústria nacional, foi o que impulsionou a demanda pela instituição escolar, com mais ênfase o ensino primário, e a formação dos trabalhadores com base em uma educação sistematizada.

Por meio do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, estabelecia-se a Lei Orgânica para o Ensino Normal, que possuía dentre suas finalidades, a formação docente para a escola primária e habilitar administradores escolares para este nível educacional.

A homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, significou a tentativa de regularização da educação brasileira, que anteriormente somente era referenciada pela Carta Constitucional de 1946. Demonstrando mais uma vez a indefinição da especificidade do curso de Pedagogia, quando designa às escolas normais a formação de supervisores, administradores, orientadores e professores para o ensino primário. Já para o ensino médio a formação de professores ocorreria nas faculdades de filosofia. No artigo 63 especifica-se que a formação de orientadores para o ensino médio se daria em curso especial que seria criado nas faculdades de filosofia, onde teriam acesso alunos habilitados em licenciatura dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física e Inspectores Federais de Ensino, desde que tenham cumprido três anos de estágio no magistério.

Mais tarde, é aprovado em 1962 o Parecer CFE nº 251 elaborado por Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, que tratava do currículo mínimo e da duração do curso de Pedagogia. O texto do Parecer coloca sob questionamento a necessidade da existência do curso e de sua indefinição. Da primeira problemática argumentava-se que a formação de professores já ocorria no ensino superior, e nas escolas normais para a educação primária. Da formação de administradores escolares e demais especialistas, o autor faz uso das experiências norte-americanas e inglesas, que ocorrem em nível de pós-graduação. Assim, o texto do Parecer compreende que a formação do “pedagogista”, o termo Pedagogo não aparece no documento, deveria transferir-se para a pós-graduação podendo ser cursado por licenciados e bacharéis. Apesar disso, compreende que no momento era necessário manter o formato de graduação do curso até consolidar-se o ideal de formação à nível superior dos professores (BRASIL, 1962).

Para além dos aspectos políticos-econômicos e legislativos suscitados nas páginas acima, é preciso pontuar as correntes de pensamento educacional que disputavam as políticas para esta área, e que por sua vez, defendiam determinadas perspectivas de teorias de ensino.

Ao longo do século XIX a tendência educacional dominante foi, de acordo com Saviani (2012), a concepção humanista tradicional. Esta concepção está baseada no pensamento que impulsionou a Revolução Francesa e pauta-se

[...] pela centralidade da instrução (formação intelectual), pensavam a escola como agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhe são transmitidos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno (SAVIANI, 2012, p. 71).

A burguesia como classe ainda revolucionária acreditava na socialização da educação como forma de consolidar o projeto de sociedade pautado na racionalidade científica, porém ao se tornar classe dominante precisa, para garantir seu poder, tornar-se reacionária. Ou seja, precisa continuamente negar à classe que domina o acesso ao conhecimento sistematizado ao passo que, contraditoriamente necessita garantir à esta o mínimo deste conhecimento para produzir a riqueza através de sua força de trabalho.

Classificada como concepção humanista moderna por Saviani (2012), a corrente renovadora surge como crítica à concepção tradicional de educação. Preocupada com a dimensão da aprendizagem, vai concentrar seus esforços no desenvolvimento de metodologias que possibilitem que o aluno aprenda. A teoria que é priorizada na concepção tradicional torna-se secundarizada em função da exacerbada devoção à prática. Aqui o aluno passa a ocupar a centralidade no processo educativo e o professor é um mero facilitador da aprendizagem.

No século XX no Brasil, o pensamento educacional renovador ganha força a partir dos anos 1920 através da influência de um grupo de intelectuais, que mais tarde veio adquirir organicidade com a publicação em 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova sob o título: *A Reconstrução Educacional no Brasil - ao povo e ao governo*, assinado por 26 educadores. O Manifesto objetivava formular um documento que explicitasse a fundamentação filosófica e as diretrizes defendidas para construção de uma política de educação nacional que fosse articulada com as áreas econômica e política do país. Segundo os renovadores, a educação ao longo dos 43 anos de regime republicano apresentava-se fragmentada e desarticulada com estas áreas, além da inexistência de um sistema que organizasse a instituição escolar.

Propagando-se como um novo ideal educacional no cenário brasileiro, estabelecem oposição à chamada educação tradicional, que segundo os renovadores é um modelo que atende

interesses de classe, enquanto que a escola nova se propõe a atender aos interesses individuais, nesse sentido,

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social (HISTEDBR, 2006, p. 188).

É sob a bandeira da individualidade que este pensamento educacional vai encontrar bases para defender determinada subjetividade centrada no sujeito e se tornará a pensamento dominante no campo da educação brasileira até os dias atuais.

Para José Carlos Libâneo (2010) a Pedagogia como ciência da educação “começa a perder terreno com a introdução no Brasil do movimento da educação nova, iniciado na Europa no final do século XIX e logo expandido aos Estados Unidos, de onde vem, após a guerra de 1914, a influência mais forte na educação brasileira” (LIBÂNEO, 2010, p. 119). Este ideário ao possuir por fundamentação educacional a Pedagogia experimental, que por sua vez, está ligada à concepção científica positivista, preocupa-se com os processos pragmáticos, com a verificação dos fatos na tentativa de resolução de problemas.

A preocupação com o fenômeno da aprendizagem levará esta corrente a se apresentar como a primeira representação da chamada Pedagogia tecnicista ao desenvolver estudos acerca de instrumentos e métodos. O Pedagogo para esta corrente seria o profissional responsável pela compreensão destes aspectos, assim os elementos de ordem teórica em sua formação e trabalho passam a ser secundarizados.

John Dewey, um dos representantes mais expressivos da escola nova, no livro *La Ciencia de La Educación* (S/D) afirma que,

[...] a saber, que la educación es un arte más que una ciencia. Es inscuestionable que em aplicación concreta, la educación es un arte, sea un arte mecánica o una bella arte. Si existiera una oposición entre la ciencia y el arte, me vería obligado a ponerme de lado de aquellos que afirman que la educación es un arte (DEWEY, S/D, p. 17)

Ainda no referido livro, Dewey não reconhece a existência de uma Pedagogia como ciência da educação, mas um campo científico que se constitui a partir da prática educativa, assim, “para o progressivismo de Dewey, não existe esse campo de conhecimento chamado Pedagogia, mas uma ciência da educação a ser tratada com objetividade científica” (LIBÂNEO, 2010, p. 120). Ou seja, a educação, ou melhor, a prática educativa é explicada por essas áreas do conhecimento.

Pode-se observar no Parecer CFE nº 251, de 1962, o tratamento recebido pela Psicologia e Sociologia ao figurarem o currículo mínimo de Pedagogia, colocadas em primeiro e segundo lugar no ordenamento das sete matérias descritas como obrigatórias para o curso. Essa preocupação também está presente no Parecer nº 292 de 1962, que trata das matérias pedagógicas para a licenciatura ao fixar em seu artigo primeiro a disciplina Psicologia da Educação como matéria pedagógica para cursos que habilitavam para atuação no magistério em escolas de nível médio.

Como síntese desta discussão inicial do curso de Pedagogia no Brasil podemos dizer que a partir do Decreto- Lei 1.190 de 1939 o curso ganhou um espaço na academia, mas que não se desenvolveu como campo científico da educação de fato, e aqui conseguimos elencar três aspectos, o primeiro, o curso ao habilitar em bacharel em Pedagogia pretendia formar o técnico em educação e, ao habilitar após esse cursar didática, o professor. O segundo, encontra-se na influência do ideário escolanovista nos quadros intelectuais que estavam à frente da formulação de políticas educacionais no período histórico exposto. Por fim, da indefinição do curso, seja em seu conteúdo, do pedagogo e da inexistência de seu campo teórico próprio.

Esta indefinição da Pedagogia no Brasil espelha-se na conjuntura político-econômica delineada nas linhas acima. A luta por um projeto de país entre burguesia nacional, burguesia internacional e comunistas fez também da educação seu campo de disputas. O esforço por compreender esta totalidade de forma dialética de fenômenos que aparentam estar dissociados, ou melhor, de consultar a história, nos dará uma compreensão mais avançada de nosso tema de pesquisa, para assim alcançarmos o objetivo geral traçado e responder ao questionamento levantado na introdução deste trabalho.

2.4 Do período militar: os acordos MEC-USAID

“O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”
Juracy Magalhães – Embaixador do Brasil nos Estados
Unidos no período de 1964-1965

A frase acima de Juracy Magalhães foi proferida durante uma homenagem recebida por ele pela Câmara de Comércio Norte-Americana de São Paulo em 11 de abril de 1964, quando também é nomeado por Castelo Branco embaixador do Brasil em Washington no período de junho de 1964 a outubro de 1965.

O fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 desencadeia uma disputa geopolítica entre as principais potências, a saber, Estados Unidos (EUA) e União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas (URSS), conflito que viria a ser denominado Guerra Fria³⁵. Nesta conjuntura, a América Latina ocupava lugar de importância no plano econômico-político na estratégia dos EUA em manter sua hegemonia no continente.

Os governos considerados progressistas e nacionalistas são percebidos como ameaça aos interesses estadunidenses e de expressarem a real manifestação do espectro soviético em terras latinas. Na América do Sul entre as décadas de 1950 e 1980 tivemos uma série de golpes de estado nos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai. A gerência de seus estados-nação em contradição aos interesses de Washington levou a deposição de seus governantes e a instauração de ditaduras militares contra os trabalhadores destes países.

Após a Revolução Cubana em 1959 o presidente dos EUA cria o programa denominado Aliança para o Progresso, que consistia na assistência socioeconômica para a América Latina, mas que sua finalidade principal era garantir a integração dos países da América Latina em acordo com a agenda capitalista liderada pelos estadunienses. Além disso, o programa visava o controle da população com políticas de cunho assistencialista como forma de evitar algum tipo de convulsão social em resposta à pobreza submetida a nós latino americanos, interpretada por estes senhores como ameaça comunista (DREIFUSS, 1981).

Em acordo com Eduardo Galeano, o interesse norte-americano com a América Latina não se restringia apenas em garanti-la como território capitalista, mas também

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que as grandes cidades e os portos exercem sobre suas fontes internas de víveres e mão-de-obra. (Há quatro séculos, já existiam dezesseis das vinte cidades latino-americanas mais populosas da atualidade.) (GALEANO, S/D, p. 5)

Os governos que seguiram após o golpe militar no Brasil demonstraram, conforme a frase do diplomata Juracy alinhamento, e mais, submissão aos interesses estadunidenses. Os termos golpe militar e ditadura militar podem não ser os mais corretos a serem utilizados, pois de acordo com os estudos de Dreifuss (1981) era predominante a presença de civis, industriais

³⁵ Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, inicia-se o período compreendido como Guerra Fria para se referir aos conflitos econômico, ideológico e militar entre Estados Unidos e União Soviética.

e banqueiros, no setor administrativo do governo. O autor identifica também que estes senhores configuravam o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAD), identificado por este como complexo político-militar formado por intelectuais que atendiam interesses econômicos multinacionais, “cujo objetivo era agir contra o governo nacional-reformista de João Goulart e contra o alinhamento de forças sociais que apoiavam a sua administração” (DREIFUSS, 1981, p. 161). A ação destes institutos no planejamento das condições que possibilitariam o golpe seja por meio da imprensa, do controle ideológico contra os comunistas e do convencimento dos militares³⁶ por parte desta fração da burguesia brasileira, é uma compreensão que perpassa quando nos referimos aos termos acima.

Ainda sob a Carta Constitucional de 1946, as modificações com o regime ocorreram, inicialmente³⁷, através de Atos Institucionais³⁸ que configuraram a política institucional do país. O Ato Institucional número um (AI-1), além de permitir a suspensão de imunidades parlamentares, a cassação de mandatos e abrir caminho para prisões e tortura de opositores políticos através dos Inquéritos Policiais-Militares, estabeleceu por meio do artigo segundo de seu texto a eleição para presidente e vice-presidente, a ser votada somente pelo Congresso Nacional. Eleito Humberto de Castelo Branco em 15 de abril de 1964 teria seu mandato, conforme o mesmo artigo explicita, duração até 31 de janeiro de 1966.

A relação política do governo Castelo Branco com os EUA seguiam em normalidade mesmo com o golpe de Estado, após a declaração deste último em afirmar que as relações diplomáticas permaneceriam estáveis. E mais, para enfrentar a crise econômica que se arrastava desde os governos anteriores, o Brasil recebe uma “ajuda” estadunidense

Em junho de 1964, os EUA enviaram 50 milhões de dólares (cerca de 60 bilhões de cruzeiros) para que o País estabilizasse suas contas. O Embaixador Lincoln Gordon, presente à assinatura do empréstimo, afirmou que novos auxílios estariam previstos para o Brasil por meio da Aliança para o Progresso. De fato, essa ajuda chegou alguns meses mais tarde, em setembro do mesmo ano (SIMÕES, 2010, p. 167-168).

Embora o autor citado acima em seu texto tente demonstrar que não havia um total alinhamento do governo brasileiro com os EUA, a não ser no campo da segurança, o estudo nos

³⁶ Durante o período que antecedeu as eleições de 1962, esta elite investiu em propagandas e programas de rádio e televisão, em quadros jornalísticos de entrevistas com representantes da direita que discutiam sobre as problemáticas que envolviam a educação, saúde, condições de vida cujas respostas estavam em consonância com os ideias do IPES/IBAD. Tendo por oposição João Goulart, e mais tarde seu governo, patrocinavam programas em redes de televisão de amplo alcance e em estações de rádio que produziam conteúdo contra o governo, alimentando assim a conhecida histeria da direita e sua fantasia com soldados soviéticos em território nacional para tomada do poder, destruição da família, igreja, liberdade. Nas Forças Armadas trabalhavam no sentido de conter o apoio de militares a Jango, e estimular neste setor representantes favoráveis a um golpe de Estado. Cf: *1964: A Conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe de René Armand Dreifuss*.

³⁷ Até a promulgação da Constituição de 1967 foram baixados quatro Atos Institucionais.

³⁸ Ao todo foram baixados pelo poder Executivo 17 Atos Institucionais.

traz elementos nos campo político, econômico e militar a congruência existente com os interesses norte-americanos. O episódio da chamada crise da República Dominicana em 1965 - quando Juan Bosch (acusado pelos EUA de ser comunista) que fora derrubado do governo em 1963 por militares tentava restaurar através de um novo golpe militar seu lugar na presidência do país – demonstra o alinhamento do governo brasileiro às barbáries estadunidenses em nome da dominação na América, quando o Brasil passa a integrar A Força Interamericana de Paz (FIP)³⁹ e envia para o território Dominicano “[...] 1.500 soldados, contra 20.000 soldados enviados pelos EUA. Ainda assim, a liderança militar da operação ficou por conta dos generais brasileiros. É evidente que essa foi uma posição política dos EUA [...]” (SIMÕES, 2010, p. 178).

Sucessor de Castelo Branco, Costa e Silva toma posse da presidência em março de 1967 e sua posição em relação à política externa brasileira se manteve próxima aos EUA, e ao mesmo tempo que intencionou, com base no termo Diplomacia da Prosperidade, colocar o país em um posicionamento mais independente frente ao capital internacional. Em mensagem ao Congresso Nacional em 01 de março de 1968 percebe-se certo entusiasmo com o progresso econômico, desenvolvimento, soberania nacional, mas que também sinaliza uma preocupação em reconhecer a importância da influência externa na política nacional: “Reconhece o governo, contudo, o caráter estratégico do setor externo, tanto em termos de comércio como de capitais e técnica. Por isso, acolhe a colaboração estrangeira, mas compreende o seu caráter supletivo” (COSTA E SILVA, 1968, p. 1).

É durante este governo que é baixado o AI-5, em 13 de dezembro de 1968, que fechou o Congresso por tempo indeterminado, que viria ser reaberto só em outubro de 1969 para eleição do próximo presidente. No plano internacional, a influência de Maio de 1968 iniciado na França levou a movimentos estudantis e sindicais a se levantarem em seus países. No Brasil a Passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro, em junho do mesmo ano, reunindo o movimento estudantil, setores progressistas presentes na Igreja, trabalhadores e parcela da classe média. Importante ressaltar que parte da esquerda brasileira já tomava a luta armada como forma de enfrentamento do regime militar:

[...] a organização tradicional de esquerda – o PCB – opunha-se à luta armada. Em 1967, um grupo liderado pelo veterano comunista Carlos Marighella rompeu com o partido e formou a Aliança de Libertação Nacional (ALN). A AP⁴⁰ já optara pela luta armada e novos grupos foram surgindo, entre eles o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), esta última com forte presença de militares de esquerda (FAUSTO, 2012, p. 408).

³⁹ Criada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1965 com o objetivo de dar fim aos conflitos iniciados em 1965 na República Dominicana, através de um intervenção militar.

⁴⁰ Ação Popular.

No cenário econômico o Brasil passaria a experimentar o chamado Milagre Econômico, enquanto os trabalhadores eram perseguidos, torturados e assassinados⁴¹. A eleição de Emílio Garrastazu Médici se deu em meio a impossibilidade de continuação de Costa e Silva na presidência devido a um derrame sofrido por este em agosto de 1969. Em outubro do mesmo ano Médici era eleito pelo Congresso presidente do Brasil com mandato para se estender até 15 de março de 1974.

Sob o chamado “Milagre Brasileiro”, período que durou entre os anos de 1969 a 1973, o governo Médici experimentou um crescimento econômico que se finda com a crise internacional capitalista nos anos 1970. “Fazer o bolo crescer” para depois distribuir, como pretendia seu Ministro da Fazenda, Delfim Netto, não passou de uma justificativa de compressão dos salários e baixa qualidade de vida dos trabalhadores. A insígnia “Brasil Grande Potência”⁴² simboliza o desejo pretencioso deste período em ocupar um lugar privilegiado em relação ao capital internacional. No que diz respeito a relação do Brasil com os EUA no período, podemos dizer que no plano ideológico havia o alinhamento com os norte-americanos a ver pelo apoio brasileiro à política de Washington contra Cuba e a derrubada de Salvador Allende⁴³ no Chile em 11 de setembro de 1973. No plano econômico o país continuava alinhado ao bloco capitalista, mas diversificava os países com quem acordava na relação da política exterior financeira brasileira.

Ernesto Geisel toma posse da presidência da República em 15 de novembro de 1974, apesar de ser caracterizado como um período de abertura política foi sob este governo que permaneceram as torturas e desaparecimentos dos considerados subversivos pelo regime militar. É em 1975 que o jornalista Vladimir Herzog da TV Cultura se apresenta na sede do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) em São Paulo para depor a respeito da suspeição por parte dos militares de sua possível ligação com o PCB. Vladimir é torturado e assassinado, mas a causa de sua morte foi falsamente apontada como suicídio. No campo econômico, como apontado acima, a crise do capital afeta o Brasil e o chamado Milagre Brasileiro. Para manter o crescimento dos anos anteriores, foi necessário ir atrás de recursos, que vieram

⁴¹ Cf. Relatório da Comissão Nacional da Verdade – Volume III.

⁴² Projeto elaborado no final de 1969 que pretendia, em uma visão futurista, a construção do desenvolvimento econômico do país de modo a torná-lo uma grande potência e independente.

⁴³ Eleito presidente do Chile em 1970, Salvador Allende declarava-se marxista. Em meio a Guerra Fria e de golpes a governos progressistas na América Latina, em 1973 Allende sofre um golpe militar. Ao não se render aos militares, morre dentro do Palácio de La Moneda. Ver: Último Discurso de Salvador Allende.

[...] sob a forma de empréstimos. Daí resultou porém o aumento da dívida externa, tanto pública como privada. No fim de 1978, era de 43,5 bilhões de dólares, mais que o dobro do nível de três anos antes. Além disso, o pagamento dos juros da dívida passou a pesar mais fortemente sobre o balanço de pagamentos. Isso porque a maioria dos empréstimos foi contratada a taxas flexíveis de juros; ou seja, os juros não tinham um percentual fixo, oscilando de acordo com a flutuação do mercado. Como o período se caracterizou por uma elevação da taxa internacional de juros, o país passou a arcar com compromissos cada vez mais pesados, correspondentes ao serviço da dívida (FAUSTO, 2012, p. 423).

Na política externa retomou relações diplomáticas com a República Popular da China, além de estabelecer mercado com este país, ex-colônias portuguesas na África e com o Oriente. A relação com os EUA durante o período é marcada por alguns conflitos, assim,

Uma caracterização mais precisa é a de interações descoordenadas, resultado da redução da dependência brasileira. Em termos econômicos, a preponderância dos bens manufaturados na estrutura de exportação brasileira expõe a falta de complementariedade das economias (PIMENTA, 2016, p. 216).

Em um episódio de atrito entre os interesses nacionais e a hegemonia norte-americana, está no embate onde o Brasil assinou um acordo nuclear com a Alemanha no ano de 1975, em contraposição aos EUA que restringia nosso acesso ao combustível nuclear.

Em março de 1979 toma posse o general João Batista Figueiredo e seu governo vai até início de 1985, sob uma conjuntura de crise econômica, que no plano internacional o capital através de uma política conduzida por Margaret Thatcher, como primeira-ministra na Inglaterra, e Ronald Reagan, como presidente nos EUA, buscam responder a crise capitalista com o inovador modelo econômico neoliberal. Este modelo consiste na reforma do Estado surgido no pós Segunda Guerra Mundial, *Welfare States*, para uma nova configuração que respondesse a crise do capital. Assim, as políticas de seguridade social se tornam um campo lucrativo para o capitalismo, por isso, de expansão do mercado. De acordo com Frigotto,

Por mais de meio século Hayek debateu-se para resolver o conflito entre a suposta liberdade de escolha do indivíduo e a natureza das relações sociais capitalistas dentro da teoria econômica clássica e neoclássica. Ao concluir que o enigma por essa via não se resolvia, formulou uma doutrina – o neoliberalismo. Doutrina que não apenas regride ao credo do liberalismo conservador, comprovadamente fracassado pelo que nos mostra Eric Hobsbawm (1995) no seu balanço do século XX, no livro *Era dos extremos*, mas assenta as políticas econômica e social num receituário que anula as políticas keynesianas cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador (FRIGOTTO, 2009, p. 74)

Da posição da classe trabalhadora, assim como o liberalismo fracassou não só para o capital, mas também para as relações humanas, estamos assistindo a crise do modelo neoliberal na América Latina com golpes palacianos, convulsões sociais, cruzadas moralistas e o surgimento de governos protofascistas.

Do cenário da economia nacional no período do governo Figueiredo, o Brasil apela ao Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1983 devido ao esgotamento de suas reservas de dólares,

Em troca de modesta ajuda financeira e da tentativa de restaurar sua credibilidade internacional, o país aceitou a receita do FMI. Ela consistia sobretudo em um esforço para melhorar as contas externas do país, mantendo-se o serviço da dívida. Internamente, previam-se cortes de despesas e a compressão ainda maior dos salários. Estes iriam variar em 80% de um índice de preços ao consumidor que já se situava abaixo da inflação real. Seguiu-se uma série de discordâncias entre o Brasil e o FMI. No Brasil, havia pressões contra as medidas restritivas e o pagamento dos juros da dívida; o FMI mostrava-se insatisfeito porque o acordo não era cumprido. Nesse clima, os credores internacionais não concederam ao país novos prazos para o pagamento da dívida – o reescalonamento – nem taxas mais favoráveis de juros, como fizeram com o México (FAUSTO, 2012, p. 428).

Sob essa forte pressão do FMI em atender suas exigências mediante o crédito, Figueiredo termina seu mandato com uma alta na inflação, que chega a 223,8% em 1984, e o aumento da dívida externa de “43,5 bilhões de dólares para 91% bilhões” (FAUSTO, 2012, p. 429).

Mesmo sob o clima da campanha pelas “Diretas Já” para eleição presidencial, Tancredo Neves e seu vice José Sarney vencem as eleições pelo Colégio Eleitoral, permanecendo as eleições indiretas, em 15 de janeiro de 1985. A posse marcada para o dia 15 de março do ano corrente, teve Sarney na rampa do Planalto e não Tancredo, pois este fora internado, falecendo em 21 de abril de 1985.

Sarney assume a presidência e o período conhecido como transição democrática que se arrastava deste Geisel, é completado. Em novembro de 1986 ocorre as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, que a partir de 1 de janeiro de 1987 inicia o trabalho de construção da nova Constituinte que é considerada o marco de encerramento dos anos do regime militar.

A condição submissa do Brasil ao imperialismo norte-americano na condução de sua política econômica nacional - como procuramos demonstrar através da exposição das condições históricas que produziram a política nacional do período militar - conduziu ao mesmo posicionamento na política educacional, que passa a se constituir como mero operador do projeto estadunidense de educação no país. A relação de dependência na educação brasileira já na década de 1960 demonstrava alinhamento ideológico com os EUA por meio dos educadores neoliberais, que segundo Luiz Antônio Cunha (2014)

Na primeira metade da década de 1960, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação – MEC – elaborou e implantou vários projetos de ginásios denominados ‘modernos’, ‘polivalentes’ e ‘orientados para o trabalho’, nos quais estava implícita a inspiração nas escolas técnicas-secundárias, concebidas por Anísio

Teixeira, no Distrito Federal nos anos 1930. Agora, todavia, a referência direta à educação norte-americana, sem as menções socialistas implícitas do educador baiano, propiciava mais amplo apelo simbólico e garantia de financiamento internacional (CUNHA, 2014, p. 915-916).

Segundo o autor, essa aproximação possibilitou os acordos entre Brasil e EUA na ditadura militar. Estes acordos entre o Ministério da Educação e Cultura no Brasil e *United States Agency for International Development* consistiam em convênios entre os dois órgãos oficiais que tratavam do apoio técnico, intelectual e financeiro da agência internacional para tratar reforma educacional no país.

Em sintonia com o que ocorria no cenário político exposto nas linhas acima, do alinhamento ao imperialismo, na educação também veremos essa característica, e mais, qual o modelo de formação dos trabalhadores da América Latina pretendia-se fomentar, em especial, que escola e qual docente. Saviani (2008) identifica nesse período a construção de uma concepção produtivista de educação, que

adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’ (SAVIANI, 2008, p. 297).

Sob forte influência da Teoria do Capital Humano⁴⁴, o pensamento educacional passa a ser orientado por esta ideologia, e por isso, seus elementos estão presentes nos acordos que passaram a ser firmados a partir de 31 de março de 1965.

Estes acordos tinham abrangência no planejamento para a etapa primária, média e superior da educação, além de se voltar para a formação de professores e escolas técnicas de nível médio. Com base nos estudos de Márcio Moreira Alves no livro *Beabá dos MEC-USAID* é que daremos seguimento a nossa discussão. O livro nos traz na íntegra os acordos firmados entre os países, em linhas gerais, os convênios são de ordem técnica. Demonstram um breve panorama da situação atual de determinada área da educação no país, responsabilidades do MEC, dos objetivos e das responsabilidades. Embora tenhamos acesso a estes documentos, o autor expõe o sigilo que foram mantidos os estudos estadunidenses, seus resultados e o planejamento dos quadros intelectuais mobilizados para concretizar a política educacional delineada pelos EUA.

⁴⁴ Conceito elaborado pelo economista Theodoro Schultz entre os anos de 1956 e 1957, para sistematizar o fenômeno da sociedade norte-americana em buscar sua qualificação através da educação como forma de obter determinado ascensão econômica. Esta teoria vai servir de base ideológica para explicar as desigualdades entre países e indivíduos, que a pobreza está ligada a falta de investimento em educação. Cf. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista.

O primeiro acordo firmado entre MEC-USAID, Assessoria para Modernização da Administração Universitária, em 30 de junho de 1966, diz respeito ao ensino superior. Em síntese, o documento coloca o problema administrativo que estaria sob a instituição, que salta de 3 para 37 até 1944, em relação a vestibular, financiamento e da organização dos cursos. A reforma administrativa da universidade brasileira é a linha central do documento e a busca por outras fontes de financiamento que não seja o setor público é a resolução para a expansão, e para atendimento as exigências do mercado. Em 9 de junho de 1967 o acordo passa por uma reformulação, sob o título: Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, em que retomam a necessidade de uma reforma administrativa, e constituem o Grupo Permanente de Planejamento do Ensino Superior, que tinha por finalidade implementar a política acordada entre Brasil e EUA.

O acordo para o ensino médio, Convênio entre o MEC Através da DES⁴⁵, o CONTAPE e a USAID/BRASIL, foi assinado em 31 de março de 1965, e seu texto descreve o treinamento de técnicos nos EUA para execução do planejamento da política educacional para esta etapa no Brasil. Em 17 de janeiro de 1968 um novo acordo é firmado para o ensino secundário, Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos, e cria-se a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Formada por especialistas dos EUA e do Brasil, teria por responsabilidade assessorar a educação dos Estados brasileiros.

Preocupados com a formação de professores, estabelece-se um convênio que previa a criação de centro de treinamento educacional com o foco no Nordeste. Intitulado Convênio entre a Aid⁴⁶ e Mec, Através da Sudene⁴⁷ e da Contap⁴⁸ – Criação de um Centro de Treinamento Educacional que teria, dentre uma das responsabilidades assumidas pelo MEC, no oferecimento de cursos para supervisores e administrativos escolares e trabalhadores da Escola Normal.

Para o ensino primário o convênio é assinado em 30 de dezembro de 1966. A preocupação do documento Acordo de Planejamento de Educação Primária, está na descentralização deste segmento prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a qual coloca sob responsabilidade dos Estados a educação primária. Segundo a publicação, a in experiência brasileira em elaborar planos estaduais poderia colocar em risco a ação para aumentar a qualidade da escola primária. Por isso, prevê-se o

⁴⁵ Diretoria do Ensino Secundário.

⁴⁶ Agência para o Desenvolvimento Internacional.

⁴⁷ Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste.

⁴⁸ Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

treinamento de ao menos seis brasileiros técnicos em planejamento para que possam dar assistência a outros Estados.

Para treinamento de professores do Ensino Médio firma-se o convênio, Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, em 24 de junho de 1966. Inicia-se o documento com a situação atual do quadro docente no país, que se não se apresenta com formação adequada ou até mesmo sem formação. Desta forma, propõem-se reformas nas faculdades de Filosofia de modo a estas atenderem às necessidades docentes para o Ensino Médio. Em relação a isso, o autor faz a seguinte indagação: “Cabe ainda indagar — terá o desmembramento das faculdades de Filosofia sido originado pelo trabalho desse grupo?” (ALVES, 1968, p. 89) Para realização dos objetivos do documento, é de responsabilidade do Brasil indicar dois educadores brasileiros para trabalharem com um representante da USAID.

Em 27 de novembro de 1967 foi assinado o acordo Evolução Vocacional e Treinamento Rural, que tinha por foco tratar das escolas agrícolas com a preocupação com formação de pessoal especializado à nível médio na área.

Com o convênio Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais MEC/SNEL/USAID, assinado em seis de janeiro de 1967, pretendia-se distribuir dentro de três anos aproximadamente 51 milhões de livros didáticos sob orientação dos estadunidenses. Os livros seriam distribuídos para os níveis primário, médio universitário de ensino sob a coordenação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Considerando a conjuntura histórica do período exposta aqui e a política educacional adotada pela ditadura militar, de inquestionável orientação norte-americana, o curso de Pedagogia nesse momento estava tendo por base a orientação ideológica que dominava a educação oficial à época, que é o tecnicismo. De acordo com Libâneo (2010),

O final da década de 1960 e o início da década de 1970 é o período em que o chamado ‘tecnicismo educacional’ adquire nova roupagem, no contexto do regime militar instaurado no Brasil em 1964, agora mais explicitamente assentado no behaviorismo e na teoria de sistemas. Essa tendência deixará sua marca mais nos aspectos formais da organização escolar e influenciará boa parte dos projetos governamentais e dos estudos da área da educação (LIBÂNEO, 2010, p. 126).

A partir da reforma educacional ocorrida durante o período militar por meio da Lei 5.540 de 1968, conhecida como Reforma Universitária, postula em seu artigo 30 que

a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Em função de alterar o Parecer nº 251 de 1962 e adaptar o curso de Pedagogia a Reforma de 1968, é publicado em 1969 o Parecer nº 252 que estabelece o currículo mínimo para o curso de Pedagogia e sua duração. Neste Parecer designa-se logo no artigo 1º que a

formação de professores de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969).

Ou seja, o Parecer em relação com a Lei 5.540 especifica que seria no curso de Pedagogia a formação dos especialistas, mas no artigo 8º do Parecer o texto escreve que as habilitações para especialistas também poderiam ser adquiridas por licenciados em outras áreas e a nível de mestrado para licenciados e formados em áreas afins. O currículo compreendia uma parte comum, e outra diversificada. Na parte comum estavam as disciplinas que atendiam a todas as habilitações. Na segunda parte, estavam as disciplinas habilitariam de forma específica, que seriam oferecidas de acordo com as capacidades de cada instituição. O curso de Pedagogia poderia habilitar em uma ou duas áreas, podendo o estudante complementar com mais habilitações o seu diploma.

Para Libâneo,

o Parecer 252/69 promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por outra, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau (LIBÂNEO, 2010, p. 127).

A tentativa de ao menos sistematizar o curso de Pedagogia e a formação em nível superior de especialistas pode ser analisada por nós como um esforço para atender as notas da USAID presentes nos Acordos em relação ao quadro insuficiente de especialistas e técnicos em educação no país.

No próximo capítulo trataremos do período histórico que data da chamada abertura democrática até o ano de publicação das DCNP, tendo por foco de análise as reformas neoliberais que ocorrem na educação e estruturam uma nova concepção de conhecimento e do papel da escola, por isso, de uma nova concepção de formação do Pedagogo.

CAPÍTULO 3

Da abertura democrática: as reformas neoliberais na educação

Neste capítulo abordamos o período pós-ditadura militar até o ano de 2006, quando as DCPN são aprovadas. Assim, acompanhamos a política nacional e a reforma neoliberal na educação como forma para estabelecer a relação apresentada no Capítulo 1 em conjunto com a história do curso, desde sua regulamentação com o Decreto Lei nº1.190/1939. Possuímos por orientação de análise as necessidades históricas do capital com o campo educacional, deste modo, nos debruçamos a estudar o conjunto de reformas no final do século passado e seu aprofundamento nas duas primeiras décadas do século XXI que materializaram o texto das Diretrizes para o curso de Pedagogia.

Dando continuidade a discussão do capítulo anterior, ao assumir a Presidência da República em três de março de 1985, José Sarney enfrentaria na economia o desastre do Plano Cruzado lançado em fevereiro de 1986, que tinha por finalidade tratar da alta da inflação que chegara em janeiro do mesmo ano à 17,5% (FAUSTO, 2012). As medidas tomadas para congelamento de preços por prazo indeterminado e em aluguéis por um ano não foram capazes de impedir o aumento da inflação que estava por vir, levando o país a declarar “uma moratória em fevereiro de 1987” (FAUSTO, 2012, p. 445). Foi sob o governo Sarney que a demarcação oficial do fim do período ditatorial ocorreu, e inaugura-se o chamado período democrático com a aprovação da nova Constituição no ano de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã.

Os anos 1990 para o Brasil caracterizaram-se, principalmente, pela necessária reforma do Estado. O país deveria se colocar em sintonia com as transformações em andamento no sistema capitalista a nível mundial. O novo modelo econômico desejado pelo capital seria o neoliberalismo, que mais a frente será melhor detalhado. Para o momento precisamos compreender que o Brasil tinha este compromisso com o capital internacional.

As eleições de 1989 que deram vitória a Fernando Collor à presidência da República e a Itamar Franco como vice, exigiam dos governantes a implementação do projeto neoliberal no país. Durante a campanha presidencial, Collor fez uso do discurso contra a corrupção, atacou os servidores públicos e seus salários. Convenceu aos amedrontados que Leonel Brizola e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), seriam uma ameaça ao setor empresarial e ao processo de privatização de serviços financiados pelo Estado. De partido pequeno e com apoio da maior empresa de mídia da América Latina, o Grupo Globo, Collor venceu no segundo turno o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula, com 43% dos votos (FAUSTO, 2012).

Porém, Collor em meio a uma série de denúncias de corrupção renuncia em 1992. O movimento popular, conhecido como “caras pintadas”⁴⁹, tendo seus protestos amplamente televisionados, exigiam o impeachment do presidente. Mesmo Collor tendo renunciado, o Parlamento acaba votando seu impeachment no final do mesmo ano (FAUSTO, 2012). Para além das denúncias do âmbito moral em relação a Collor, devemos procurar compreender sua saída do plano econômico e político do capital internacional.

Como mencionamos nos Capítulos 1 e 2, o capitalismo na década de 1970 atravessa, de acordo com Ricardo Antunes (2009), uma crise estrutural, de forma mais específica, do fordismo e do keynesianismo.

O fordismo, enquanto modelo de produção, foi desenvolvido durante a década de 1910 por Henry Ford⁵⁰ para organizar o trabalho em suas indústrias, mas este modelo só ganha importância para o capital quando se torna o mecanismo de saída da crise dos anos 1930. Combinado ao Estado de Bem-Estar Social, o fordismo enquanto padrão de acumulação produtivo, possibilitou ao capitalismo viver os chamados anos dourados⁵¹. Para Frigotto (1995) as contradições políticas e econômicas entre esses dois fenômenos apontaram os limites da socialdemocracia e capital. Para explicar melhor as questões levantadas no parágrafo acima, iremos discorrer brevemente nas linhas à frente sobre o fordismo. De forma a não perder de vista nosso objeto, a intenção é relacioná-lo com o projeto de educação brasileira.

Henry Ford ao colocar em funcionamento em suas indústrias automobilísticas o modelo de produção que atendesse as necessidades de organização das mesmas, teve por base a apreensão dos estudos de Frederick Taylor⁵². Quanto à organização do trabalho, objetivou a redução de gastos com mão de obra e agilizar a produção por meio da separação dos trabalhadores que pensariam as tarefas dos que a executariam. Ford eleva este aspecto ao passo em que a divisão de tarefas se daria também no próprio momento da produção. Nesta lógica, durante a produção os trabalhadores ficariam parados executando a parte que lhe caberia enquanto o produto se moveria por meio de uma linha de montagem. Consistia assim, um processo de trabalho fragmentado. Uma síntese do funcionamento desse padrão de acumulação pode ser visto no filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin.

⁴⁹ Os caras pintadas foi a denominação para os protestos do movimento estudantil que tinha por pauta o impeachment de Fernando Collor.

⁵⁰ Cf. *FORD: Minha vida, minha obra* – Autobiografia de Henry Ford.

⁵¹ Cf. Hobsbawm compreende este período entre os anos 1950-1970. Cf: *A Era dos Extremos – O breve século XX 1914-1991* de Eric Hobsbawm.

⁵² Cf. Os princípios da Administração Científica de Frederick Taylor.

Também conhecido como produção em massa, o fordismo para além de produção industrial não só presente nas empresas Ford, envolveu outros elementos que constituem a sociedade,

Foi necessário reformular-se o papel dos sindicatos e do Estado; foi preciso conformar os corpos, os paladares; foi preciso conformar a escola e a cultura. Todas as conformações sociais foram ao encontro das necessidades de acumulação do capital nessa fase da evolução do modo de produção capitalista. É nesse sentido que se pode falar num padrão de acumulação tipo fordista (RODRIGUES, 1998, p.52)

A reforma do Estado que trata o autor acima e que chamamos atenção anteriormente quando falamos de Estado de Bem-Estar Social, trata-se da reconstrução “à imagem do novo estágio da acumulação, para que pudesse contribuir para a nova etapa metamórfica do capitalismo” (RODRIGUES, 1998, p. 52).

Esse período processou-se em condições político-econômicas que estão além do que ocorria nas indústrias Ford. Um período demarcado por tensões entre países que representavam o bloco capitalista em oposição aos países do bloco comunista (alinhados à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), conflito denominado Guerra Fria.

De forma resumida, a organização econômica deste modelo de Estado consistia em um

processo de reprodução ampliada do capitalismo mediante um mercado de trabalho e de consumo crescente, tendência ao pleno emprego com forte mobilidade sócio profissional e salarial, ampliação e diversificação do consumo de bens e serviços, crescentes direitos à segurança e o bem-estar sociais (garantidos por leis e, sobretudo, pactos entre atores sociais e políticos e uma cultura de equidade e justiça, além de uma democratização do processo eleitoral-partidário articulador e legitimador das estratégias dirigentes, através do sufrágio universal e da regra da maioria (NOGUEIRA APUD ABREU, 2001, p.92).

Procurava-se fomentar um modelo de Estado que atendessem a expansão capitalista no pós II Guerra Mundial e que fosse capaz de se colocar à frente do projeto socialista da URSS. De acordo com Hobsbawm (1994), a Grande Depressão nos anos 1930 havia destruído o liberalismo econômico

Quase simbolicamente, a Grã Bretanha em 1931 abandonou o Livre Comércio, que fora tão fundamental para a identidade econômica britânica desde a década de 1840 quanto a Constituição americana para a identidade política dos EUA. A retirada britânica dos princípios de transações livres numa única economia mundial dramatiza a corrida geral para a auto-proteção na época. Mais especificamente, a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado (HOBSBAWM, 1994, p. 98)

A economia entre guerras é pontuada pelo autor como um momento de instauração de um sistema de bem-estar em países capitalistas desenvolvidos industrialmente, e que o termo Estado de Bem-Estar Social não era usado antes dos anos 1940. É somente após a Segunda Guerra Mundial que o termo passa a ser referência para as economias capitalistas.

Constituído como modelo de Estado nos anos 1950, o Welfare States, atendeu não somente à expansão capitalista e os trabalhadores convencidos de seu projeto através das políticas públicas, mas também a manutenção deste sistema social. Podemos ver a preocupação de Robert McNamara, presidente do Banco Mundial no período de 1968 à 1981, quando sua gestão volta a atenção para a conexão segurança e desenvolvimento (PEREIRA, 2010). Para ele, a pobreza e a injustiça social tal como a ameaça militar são capazes de colocar a segurança de qualquer país em perigo. E mais, para McNamara, os países atrasados no campo da economia estariam mais sensíveis à influência comunista (PEREIRA, 2010). McNamara estava preocupado com uma possível nova revolução cubana na América. Ainda na análise do presidente do Banco Mundial, a manutenção do poder estadunidense sob os outros países estaria no fato “incontestável de nossa segurança estar diretamente ligada à segurança desse novo mundo em desenvolvimento (...) (PEREIRA, 2010, p. 180).

Hobsbawm (1994) assinala que desde o pós II Guerra Mundial até início dos anos 1970, a condição mundial apresentava uma estabilidade razoável, mas que “quando o sistema internacional e as unidades que o compunham entraram em outro período de extensa crise política e econômica” (HOBSBAWM, 1994, p. 224) essa estabilidade entra em colapso. Ainda seguindo as análises do autor, quando finda-se a Era de Ouro do capitalismo, o entendimento de um Estado que se preocupa com políticas públicas, como o desenvolvido por governos sociais democratas, é delegado ao mesmo fim o modelo de Estado que havia oferecido ao capital seus anos dourados.

Nessa conjuntura,

Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e laissez-faire, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980. Entre esses, Reagan e a confiante e temível Sra. Thatcher na Grã-Bretanha (1979-90) eram os mais destacados. Para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973, pelo sucesso econômico, sempre havia parecido uma subvariedade de socialismo (“a estrada para a servidão”, como a chamava o economista e ideólogo Von Hayek) da qual, em sua ótica, a URSS era o lógico produto final (HOBSBAWM, 1994, p. 244).

Para além de desmontar um modelo de Estado por assemelhar-se ao socialismo o capital, como comentamos acima, atravessava uma crise estrutural. A saída desse quadro traçada pela burguesia, era o desmonte do Estado de Bem-Estar Social.

Antunes (2009) explica que a crise capitalista tinha como um dos principais aspectos o esgotamento de seu modelo de expansão taylorista/fordista, e que é nesse contexto que emerge a chamada acumulação flexível ou toyotismo. Esse novo modelo consiste, resumidamente, num tipo de organização do trabalho que visa a máxima redução dos gastos na produção, seja com

produtos ou com a força de trabalho humana envolvida no processo produtivo. O trabalhador para o padrão de acumulação flexível precisa ser multifuncional, ou seja, ser multitarefas e capaz de executar diferentes tarefas para atender ao imperativo de redução de gastos⁵³.

Margareth Thatcher, primeira ministra inglesa no período de 1979 a 1990, considerada a mãe do neoliberalismo por ter dado início à esta política de Estado, pertencia ao Partido Conservador britânico. Thatcher procurava consolidar uma agenda estrutural para o capitalismo em crise, Antunes (2009) sintetiza em quatro pontos esta agenda:

1) a privatização de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista; 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal; 3) o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base fabril dos shop stewards até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso por exemplo, nas negociações coletivas (ANTUNES, 2009, p. 68).

Esta agenda não se manteve somente em solo inglês, ela expandiu-se durante os anos 1980 a outros países com a finalidade de derrubar os mecanismos existentes de Estado de Bem-Estar Social, seja em suas políticas públicas, empresas estatais ou em ataques aos sindicatos.

Pereira (2010) demonstra que o Banco Mundial cumpre o papel de organizador da agenda neoliberal para os países periféricos nos anos 1980. No Brasil o compromisso com o ajuste econômico teve por pauta a política descrita no acordo conhecido como “Consenso de Washington”. Em 1989 ocorre na capital estadunidense uma reunião com representantes que

integravam a cúpula da rede de poder político, financeiro e intelectual do complexo Washington-Wall Street: o Departamento do Tesouro, o Banco Mundial, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a USAID e os principais *think tanks* estadunidenses (PEREIRA, 2010, p. 275)

Desta reunião selou-se um acordo que constava “reformas de política econômica em curso em praticamente todos os países da América Latina e Caribe” (PEREIRA, 2010, p. 275). Dentre as reformas podemos elucidar duas prescrições que são consideradas pelo autor como novidade, já que as outras dão continuidade à política do FMI já nos anos 1960 (PEREIRA, 2010). Das duas prescrições que pretendemos destacar, a primeira consiste em uma transformação na condução dos gastos públicos. Teriam recursos financeiros setores que dessem retorno à economia e na formação de capital humano. Neste último estariam

⁵³ O sistema *just-in-time* desenvolvido na fábrica da Toyota permitiu que esta apresentasse bons resultados frente à crise. A principal característica do sistema é eliminação total dos desperdícios, por isso, vendia-se primeiro o produto para depois fabricá-lo. O desperdício não era somente em relação aos produtos fabricados, mas também ao número de trabalhadores envolvidos na produção. Taiichi Ohno esclarece que na tecelagem Toyota “uma moça supervisiona de 40 a 50 teares automáticos”. Cf. O Sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala de Taiichi Ohno.

considerados, principalmente, a educação e a saúde. A segunda prescrição diz respeito a orientação de privatização de empresas pertencentes ao Estado sob a finalidade de eliminação de gasto público e produzir recursos financeiros com as vendas das estatais em tempo reduzido.

Conforme indicamos na Introdução desta dissertação, em termos metodológicos, analisamos a política educacional para formação de professores em documentos de Organismos Multilaterais e em documentos elaborados em âmbito nacional para formação de professores. É importante destacar que na década de 1990 houve uma concentração de publicações para a educação seja por parte dos OM ou produzidas em âmbito nacional, que estavam no curso da reforma neoliberal para a educação. Assim, nas linhas que seguem, introduzimos em nosso texto estes documentos em conjunto com o quadro histórico que já estudamos até o momento. Como na ditadura militar tivemos a presença massiva das publicações do MEC-USAID determinando a política nacional de educação, podemos considerar que a reforma educacional dos anos 1990, os Organismos Multilaterais passaram a cumprir esta função.

Os documentos foram selecionados de forma a nos fornecer uma compreensão geral do que pretendiam os OM com a formação de professores na América Latina. Nesse sentido, na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, quando é lançado o documento Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, esta publicação é considerada um marco para a reforma da educação básica, e com isso, uma transformação na formação dos professores. Elaborado no ano de 1993 no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, estruturou a aplicação do compromisso assinado em Jomtien na educação brasileira.

No documento elaborado pelo Banco Mundial, *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, delinea-se as alterações que o Ensino Superior deveria submeter-se, e mais uma vez, modela-se as mudanças que ocorreriam na formação inicial docente. De forma específica, para a formação docente, a UNESCO lança o documento *Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe*. Este último preocupa-se com a formação dos trabalhadores nessas regiões, e mais, na concepção dessa publicação, o professor assume um importante papel na concretização das reformas.

As duas publicações finais que analisamos neste capítulo são de elaboração nacional. A primeira, LDB/1996 e, a segunda, a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Esses documentos, respectivamente, estruturaram a educação básica brasileira e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Banco Mundial ainda persistia em sua cruzada contra a pobreza, tal como apontamos, e para o campo da educação essa instituição financia junto com a UNESCO (Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesta Conferência os 155 países presentes acordaram se alinhar a reforma educacional proposta pelo encontro.

O documento em seu preâmbulo apresenta dados da situação educacional e econômica da sociedade no momento que ocorre a Conferência. Os dados não eram animadores. De acordo com a publicação, mais de 100 milhões de crianças no mundo não tinham acesso ao ensino primário, quase um milhão de adultos eram analfabetos e mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguiam concluir a educação básica.

A apresentação dessa realidade é feita após reconhecer que mesmo depois de quarenta anos da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelecia o direito à educação a todas as pessoas, ainda existiam dados alarmantes sobre a negação da educação institucionalizada à parte considerável da humanidade. No documento registra-se a preocupação a respeito de problemas econômicos que os países enfrentavam com o endividamento e com a estagnação nesse setor, apesar de não mencionarem a crise do capital iniciada nos anos 1970.

Para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NBA), o documento descreve seus objetivos distribuídos ao longo de dez artigos, um plano de ação junto aos objetivos e metas, princípios de ação e um calendário indicativo de implementação do Plano nos anos 1990.

Os artigos tratam das NBA, sobre a universalização da educação, da centralidade da aprendizagem, do fortalecimento de alianças em plano nacional e internacional e da mobilização de recursos, tanto no setor público ou privado.

Nesse documento interessa saber o que estão propondo quando falam de NBA, uma vez que essa Declaração é considerada um marco para a reforma neoliberal na educação brasileira. Não se trata só de uma preocupação em garantir a educação à sociedade, mas de conformar um novo tipo de trabalhador e de uma profunda transformação quanto à responsabilização em relação à educação - que não seria apenas do Estado, mas também da sociedade civil.

Logo no artigo 1 evidencia-se que as NBA compreendem

tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidade, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a

maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990)

Observa-se que as NBA tratam, de forma privilegiada, da aprendizagem de categorias do conhecimento que remetem a capacidades elementares, por isso o documento salienta: para a satisfação das necessidades básicas (UNESCO, 1990). Antunes explica que o trabalho na atualidade é mais complexo, “socialmente combinado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos” (ANTUNES, 2009, p. 119), dessa forma, observa-se uma subtração do trabalho vivo (trabalho humano) e elevação do trabalho morto (meios de produção). Isso não significa que caminharemos para uma eliminação do trabalho vivo, já que “a articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha” (ANTUNES, 2009, p. 120).

Newton Duarte (2011) explicita a contradição existente para o capitalismo contemporâneo e sua relação com a educação. De acordo com autor,

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2011, p. 55)

O texto de Newton nos permite apreender o papel que a educação precisa desempenhar no capitalismo para dar conta da produção de um trabalhador que satisfaça as NBA e que não se aproprie de um conhecimento mais elaborado. A ciência ou elementos teóricos que deveriam estar presentes na escola, passam para o campo do desnecessário, do ultrapassado. E conhecimentos dentro da classificação das NBA por serem necessários ao mundo do trabalho, produzidos pelo capitalismo sob o estado neoliberal, são os que a escola precisa comprometer-se.

A transformação no processo de produção flexível ou toyotista “implicou na interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial, elementos fundamentais no mundo produtivo (industrial e serviços) contemporâneo” (ANTUNES, 2009, p. 124). Assim, a preocupação descrita na Declaração em relação a significativa representação da humanidade ser analfabeta, e por isso, da missão em entrar no novo século com a educação básica garantida a todos, está no entendimento de satisfazer as NBA. Essas, que a nosso ver, submetem a formação humana à produção do capital.

As NBA quando tratam dos instrumentos essenciais e dos conteúdos básicos da aprendizagem, evidenciam a seleção de capacidades intelectuais necessárias à interação com os

meios de produção inaugurados com o desenvolvimento industrial, sobretudo, com o desenvolvimento científico e técnico desta área. Então aprender a ler, escrever, calcular e solucionar problemas torna-se essencial para a reprodução do capital quando este incorpora procedimentos científicos e técnicas avançadas na produção.

Os conteúdos indicados como básicos aparecem atrelados à vida social do homem. Conhecimentos, habilidades, valores e atitudes não foram descritos com maior exemplificação pela publicação de Jomtien. Em 1996 é publicado o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, denominado, “Educação um Tesouro a Descobrir”, onde encontramos a descrição de quatro pilares da educação. Estes pilares, a nosso ver, procuraram expressar os conteúdos básicos de aprendizagem postos de forma inicial na Conferência de Jomtien.

Denominados por aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os pilares sintetizaram o que Newton Duarte (2011) mais tarde veio a chamar de lema do “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, este lema tornou-se um “verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2011, p. 1). O “aprender a aprender” é considerado pelo autor como pertencente ao universo ideológico da pós-modernidade e está afinado com o projeto neoliberal. Como vertente filosófica educacional, o lema trabalha no sentido de retirar da escola sua especificidade⁵⁴, ou seja, de garantir a transmissão do conhecimento aos alunos.

3.1 – Da política nacional de educação dos anos 1990: a reforma neoliberal

Retomando a discussão anterior quanto à saída de Fernando Collor da presidência, que à época foi impulsionada por denúncias de corrupção, precisamos compreendê-la com a reforma do Estado em conjunto com padrão de acumulação produtivo. A Collor era designada a tarefa de implementar no Brasil a reforma neoliberal. De acordo com Maciel (2011) o governo Collor se comprometeu de forma extrema e precipitada,

pois entre as frações do bloco no poder não havia unidade suficiente em torno do conjunto do ideário neoliberal. Se havia consenso em relação ao corte de gastos estatais, inclusive dos direitos sociais, à redução do funcionalismo público, ao controle do déficit público e a revisão dos direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição, as dissensões nas questões da abertura comercial e bancária e da privatização das estatais eram suficientemente fortes para impedir uma formação de uma sólida base de apoio do governo no Congresso. Setores importantes do grande capital nacional, como o capital bancário e o capital industrial, tinham uma postura

⁵⁴ Cf. Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani.

reticente ou mesmo hostil a estas propostas, seja porque perderiam espaço no mercado com a concorrência externa, seja porque tinham forte dependência do setor produtivo estatal. Isto sem falar na resistência dos diversos segmentos da burguesia de Estado à redução ou mesmo ao desaparecimento das empresas estatais (MACIEL, 2011, p. 101)

A submissão ao projeto neoliberal a ser aplicado já de forma intensificada no primeiro momento, criou tensões seja entre a classe trabalhadora ou entre a elite financeira, que para além de moralismos, não foi só a corrupção que o tirou do poder, mas sua incapacidade de implementar a agenda política.

A sucessão de Itamar Franco deu seguimento ao projeto neoliberal e ao programa de privatizações das empresas estatais. Tal estratégia foi marcada pela inauguração do Plano Real com o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que pretendia a estabilização da economia nacional (FAUSTO, 2010).

No campo educacional trabalhava-se a inserção das orientações da Conferência de Jomtien na política nacional de educação com a publicação, ainda na gestão de Itamar Franco, em 1993, do documento Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano comprometia-se em garantir as necessidades elementares da vida contemporânea para todos até o ano de 2003, com a principal finalidade de abolir o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Na apresentação do documento, o Ministro da Educação e Desporto, Murílio de Avellar Hingel, afirmou que a política anunciada pelo Plano se preocupava com o aspecto cultural brasileiro, que na perspectiva do documento é compreendida como heterogênea, por isso adotaria uma postura plural de concepções e propostas para que se efetivasse a política anunciada nos estados e municípios. A apresentação do Plano declara que o mesmo é resultado de uma ação integrada entre as esferas pública e privada com vistas a cumprir desejos nacionais e compromissos internacionais.

A publicação do texto do Plano Decenal é composta por quatro capítulos e a Declaração de Jomtien está anexa no documento. No primeiro capítulo procura-se apresentar a situação da educação no Brasil, que se traduz numa realidade caótica, em que não há dados estatísticos que sintetizariam o fracasso que precisa ser superado, mas esse fato é descrito abordando apenas uma crise na educação em relação aos resultados. No que se refere ao financiamento, há um destaque para a recessão econômica, porém o problema de recursos financeiros para a educação está na centralização, que de acordo com o Plano, impossibilita a sua chegada às escolas.

No segundo capítulo são descritos os obstáculos a serem enfrentados, novamente sem dados estatísticos e com uso de expressões que são comuns à área industrial como “baixa

produtividade”, “desempenho”, “competências”, “ineficiência”, “clientela”. A respeito disso, Shiroma et al. (2005) chamam atenção para o vocabulário da reforma educacional e a forma como pretendem homogeneizar a política educacional de todos os países. Palavras de outros setores são usadas no campo educacional, principalmente da área empresarial. Aspecto que pode ser compreendido com a entrada de economistas e empresários no debate educacional aberto com o neoliberalismo.

No capítulo três, tratam-se das estratégias para universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo no país. Nesta parte observamos que as estratégias são abordadas em linhas gerais e não descreve detalhadamente como será executada cada ação que o documento propõe. As estratégias são a respeito do desenvolvimento da educação no país de acordo com a linha política proposta no documento de Jomtien, levando em consideração a satisfação de NBA:

1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: » no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; » no domínio da Sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais; (BRASIL, 1993, p.37)

Esta citação trata-se do primeiro objetivo geral de desenvolvimento de educação básica descrita no documento. Percebe-se a presença do texto da Declaração de Jomtien quanto a finalidade para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que os sistemas de educação deveriam alcançar até o fim da década de 1990.

No quarto capítulo, aborda-se a implementação do Plano que envolve as parcerias entre financiamento da ação conjunta com programas internacionais e das ações governamentais que estão em andamento. Nesse capítulo anuncia-se a preparação de um Sistema Nacional de Educação à Distância, com foco na capacitação de professores. A estratégia era aprimorar programas de educação à distância, e o Sistema teria como prioridade a formação de recursos humanos para a área da educação, sejam em programas de formação inicial ou continuada. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP –, em matéria publicada em 29 de novembro de 2019, no curso de Pedagogia, na modalidade à

distância, haviam matriculados 12.033 alunos na rede Federal e 440.628 na rede privada⁵⁵, ocupando em ambas as redes a primeira classificação em relação ao quantitativo de alunos ingressos nesta modalidade de oferta educacional.

No documento é possível detectar determinada culpabilização dos professores em relação ao seu desempenho pedagógico, que é justificado pelo tempo de formação inicial, a ausência de cursos de capacitação e aos cursos de licenciatura que, na concepção da publicação, são ineficientes por ter a cultura escolar diferenciada do modo de viver dos alunos. Para a publicação

Os insatisfatórios resultados dos processos de ensino fundamental se devem, em parte, a estas deficiências (estruturais). Mas também a graves problemas de ordem pedagógica [...] Em primeiro lugar, mostram que práticas deficientes de avaliação, adotadas pelas escolas, conduzem a maiores proporções de reprovação do que seria de se esperar, em face dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos nas aferições externas já realizadas [...] em segundo lugar, que há enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas (BRASIL, 1993, p. 23)

Para enfrentar esta problemática sugere-se uma formação docente que tenha por princípio o pluralismo. Aspecto já presente no texto da Conferência de Jomtien e também nas DCNP. O pluralismo, ou melhor o ecletismo cultural e teórico que rondam estas políticas será debatido no capítulo quatro quando discutirmos os ideários educacionais pós-modernos.

Nas eleições de 1994, no Brasil, o candidato vencedor à presidência da República foi Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Partido da Social Democracia do Brasil – PSDB - e Marco Maciel, como vice pelo Partido da Frente Liberal – PFL, hoje com uma nova denominação, Democratas – DEM⁵⁶. Dando continuidade às reformas neoliberais, FHC, de acordo com Fausto (2012), cria uma pasta que ficaria encarregada pela gestão pública e da reforma do Estado. O nomeado para assumi-la foi Luiz Carlos Bresser Pereira.

Quanto à política de privatização das estatais, Fausto (2012) postula que o governo não teve muitas dificuldades em aprovar emendas constitucionais

que puseram fim aos monopólios de empresas estatais e abriram vários setores da infraestrutura ao capital privado sob o regime de concessão (telecomunicações, petróleo, e gás, energia elétrica, portos etc), além de eliminar diferenças no tratamento que a Constituição dispensava às empresas brasileiras de capital nacional e de capital estrangeiro (FAUSTO, 2012, p. 485)

No campo educacional, o governo se preocupava em colocar nas políticas de educação os compromissos assinados em acordos internacionais. Não esquecendo do receituário do

⁵⁵ Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206. Acesso em 16 de junho de 2020.

⁵⁶ Em uma convenção do partido no ano de 2007, decidiu-se pela mudança da legenda.

Consenso de Washington quanto à redução dos gastos públicos, para o Ensino Superior é publicado pelo Banco Mundial, no ano de 1994, o documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que possuía por principal característica a orientação da cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Logo na introdução do texto, o Banco afirma que os países vêm investindo alto nesta etapa da educação, porém não apresenta nenhum dado sobre os financiamentos. Segundo a instituição, os estudantes desta modalidade pertencem, em sua maioria, às classes mais altas. Esta afirmação é lançada pelo Banco sem apresentar sua concreticidade. Já para os estudantes mais pobres, o Banco defende apoio financeiro em seus estudos. Segundo o organismo, nos últimos anos houve um aumento das matrículas, o que poderia justificar a perda da qualidade do Ensino Superior. Mais uma constatação sem apresentação de sua veracidade. Assim, esta etapa precisaria se submeter a uma reforma que abrangeria a política de financiamento e de qualidade do ensino.

Desta publicação, a parte que interessa para nossa pesquisa é o que seria um ensino de qualidade para o Banco, ou seja, o que a instituição pretende com o conhecimento nos cursos de nível superior. Porque é na compreensão do “ensino de qualidade” que poderemos captar as transformações que seria submetido o curso de Pedagogia para se adequar a política bancomundialista.

O capítulo cinco da publicação *Enfoque em la calidad, la adaptabilidad y la equidad*, procura definir os aspectos que deveriam ser transformados nas universidades para que estas fossem instituições de qualidade. O primeiro aspecto apresentado pelo Banco refere-se ao processo de seleção para o ingresso dos alunos no Ensino Superior. De acordo com a instituição, esse processo deveria ser rigoroso a fim de garantir a entrada de estudantes mais preparados. A intenção com esta medida é que com um alto nível de exigência na entrada desta etapa, os melhores estudantes seriam selecionados e com isso a qualidade do ensino não seria comprometida. Ao considerar essa proposição, podemos entender a estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - nos dias atuais.

O segundo aspecto concentra-se nos docentes. A estes é dirigida a importância de serem competentes e motivados com o objetivo de garantir a qualidade, mas em relação a seus salários, existe uma crítica sobre a ascensão da carreira desses profissionais, a qual se pautava conforme o tempo de trabalho e não de acordo com o reconhecimento do desempenho. O terceiro é a respeito da relação entre a universidade com outras instituições, sejam as do mesmo país ou do exterior, ofertava-se um incentivo de intercâmbio para alunos e professores como forma de promoção da internacionalização do conhecimento. Sobre o quarto aspecto, ressalta-se a manutenção física das instituições em relação à laboratórios e da constante atualização do

acervo nas bibliotecas. No quinto aspecto, há o reforço dos mecanismos de avaliação da aprendizagem. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – instituído a partir da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, cumpre com esta finalidade ao avaliar estudantes que estão concluindo o ensino superior desde 2004. O ENADE substituiu o Exame Nacional de Cursos – ENC -, mais conhecido como provão que avaliou os cursos de graduação no período de 1996 a 2003. Por fim, o Banco sugere uma transformação nos cursos de ciências sociais e gestão de forma a atenderem ao mercado.

Esse último aspecto transparece ainda mais a posição primordial que a economia assume para a educação superior e essa influência é observada ao longo de todo o documento. Sobre essa característica, Barreto e Leher (2008) apontam que o conceito chave deste documento do BM seria a expressão “economia de mercado”. O texto do documento indica a redução do tempo de formação, além da orientação do ensino à distância, que para os autores referenciados acima trata-se de uma redução desta etapa da educação a um treinamento.

As DCNP ao oferecerem uma formação aligeirada do Pedagogo para um conjunto amplo de habilitações, como destacado o Capítulo 1, demonstram como a política nacional de educação se apropriou da orientação contida na publicação do Banco Mundial. Se adequar a economia de mercado significou produzir no pedagogo o trabalhador flexível, que historicamente já carregava a problemática de indefinição do que seria este trabalhador. Com esta orientação aprofunda-se esta característica.

Após um longo processo de discussão, iniciado em 1987⁵⁷, é promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já sinalizamos algumas contradições entre a LDB 9394/96 com as DCNP no Capítulo 1, mas aqui vamos trazer as normas que competem aos professores que se encontram no Título VI, nos artigos de 61 a 67.

O Título VI da LDB/1996 trata dos profissionais da educação e o artigo 61 tem por finalidade definir esses profissionais. Professores habilitados em cursos de nível médio ou superior licenciados em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; licenciados em pedagogia, habilitados em áreas da gestão educacional, com mestrado e doutorado nestas áreas; trabalhadores formados cursos técnicos ou superior na área pedagógica; profissionais com notório saber, inclusos com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; graduados que tenham complementação pedagógica, também incluídos com a Lei 13.415⁵⁸. No parágrafo único, ainda

⁵⁷ Cf. A nova Lei da Educação – Trajetória, limites e perspectivas de Dermeval Saviani.

⁵⁸ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 trata da reforma do Ensino Médio. Seu texto implicou na obrigatoriedade da composição curricular desta etapa da educação básica, com base na Base Nacional Comum Curricular.

no artigo 61, e em três incisos, postula-se os fundamentos da formação de profissionais da educação. O primeiro é a respeito da necessidade de uma sólida formação básica. O segundo, ao estabelecimento de uma relação entre teoria e prática, que na formação se daria nos estágios e na capacitação em trabalho. O terceiro, considera as experiências e formação em outras instituições do trabalhador.

O artigo 62 destina-se a explicitar sobre a formação de docentes, que deve ocorrer em cursos de licenciatura em instituições de nível superior. Permite que professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tenham formação de nível médio, na modalidade normal. Sobre a formação continuada, admite-se a utilização de recursos da educação à distância. Quanto à formação inicial, prioriza-se o ensino presencial, embora o INEP indique que o percentual na rede federal de ensino de alunos matriculados na modalidade à distância seja de 24,3%, mais de 2 milhões de alunos. Se compararmos o percentual de alunos matriculados na rede privada e pública, temos a primeira com 91,6% e a segunda com 8,4. Os cursos de licenciatura na modalidade EaD (Educação à Distância) modalidade representam 19,4% das matrículas, mais 1,5 milhão de alunos. Os percentuais referentes às matrículas de alunos em cursos de licenciatura revelam que 49,8% dos estudantes preferem a modalidade presencial enquanto que 50,2% optam pelo curso à distância (BRASIL, 2019). Em relação a este fenômeno, observamos nas orientações internacionais a educação a distância sendo indicada como política de formação inicial de professores.

Em relação aos institutos superiores de educação, o artigo 63 descreve que nesses espaços, incluído aqui o normal superior, ocorrerão a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa normatização impõe uma contradição quanto aos trabalhadores destas etapas da educação, pois nas DCNP destina-se ao Pedagogo a habilitação para docência nestas áreas. Os institutos também fornecerão cursos de formação pedagógica e continuada.

Em consonância com o artigo 64, a formação para administração escolar (orientação, supervisão, inspeção e planejamento para educação básica) se dará no curso de pedagogia ou em cursos de pós-graduação. O artigo 65 reflete que a formação docente, com exceção o ensino superior, é composta pela exigência da prática de ensino com a carga horária mínima de 300 horas. No que se refere à docência no ensino superior, o artigo 64 especifica que os espaços de formação são nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Em relação à valorização docente - elemento presente nos documentos de OM como aspecto para elevação da qualidade da educação - o artigo 67 procura assegurar ingresso na carreira através de concurso público considerando os títulos; capacitação, prevendo até licença remunerada para tal formação;

progressão com base na titulação e em avaliação de desempenho; o estabelecimento de um piso salarial; inclusão na carga de trabalho o tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação; garantia das condições de trabalho;

A publicação da LDB 9394/96 trinta e cinco anos depois da primeira LDB, Lei 4.024 de 1961, no curso da reforma educacional dos anos 1990, reflete em seu texto elementos que demonstram o alinhamento da maior política reguladora da educação brasileira ao projeto neoliberal, dispondo por fundamentação as orientações delineadas por Organismos Multilaterais.

Em dezembro do mesmo ano de publicação da LDB 9394/96 ocorre em Santiago, Chile, a *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, e a partir deste encontro, é lançado o documento *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Direcionada aos professores, a publicação concebe que o trabalho destes é fator essencial para o alcance do desenvolvimento e possibilitar aos jovens habilidades para o trabalho e serem produtivos (UNESCO, 1996a).

Preocupados com a proximidade do século XXI, à educação é destinada a missão de solucionar os problemas sejam de ordem econômica ou social, mas também na perspectiva de futuro que o documento desenha: onde todos tenham acesso à educação, que as economias dos países se desenvolvam e que os conflitos sejam solucionados. Os professores são percebidos no contexto das reformas como trabalhadores essenciais. Espera-se que por meio da inovação da forma de ensinar, da prática docente, os alunos possam desenvolver as necessidades básicas de aprendizagem.

Nesse sentido, como já mencionado em documentos anteriores, a chamada formação em serviço ganha destaque frente a crítica à formação inicial. Na concepção da publicação de Santiago, os programas de formação de professores se demonstram descolados da vida dos alunos, ao ponto de indicarem que os professores tenham por foco desenvolver em seus alunos habilidades cognitivas e práticas no lugar de, na forma como se referiram, “passar a matéria”. Esse argumento revela a sintonia de tal documento com os quatro pilares da educação para o século XXI no conhecido Relatório Delors (UNESCO, 1996b), mais especificamente, o pilar “aprender a fazer”.

No campo educacional, críticas relacionadas a “passar matéria” são apreendidas por Saviani (1999) e direcionadas ao que se convencionou denominar escola tradicional. As críticas a este modelo de educação foram realizadas, principalmente pela escola nova. De acordo com o autor, a pedagogia tradicional possui raízes históricas na revolução burguesa, que para consolidar seu projeto de sociedade esta classe precisou, mesmo que no plano das ideias,

pretender a democratização da educação. Para esta burguesia ainda na fase revolucionária, interessava tirar os homens das trevas, da marginalização, da ignorância que estavam submetidos no antigo regime, para que a nova sociedade pudesse se estabelecer. Assim, a filosofia educacional produzida neste contexto histórico tinha por finalidade concentrar na figura do professor uma robusta formação para garantir a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Na tentativa de mostrar-se capaz de corrigir os erros do antigo modelo, a pedagogia nova interpreta os homens que estão marginalizados não como um reflexo da falta de conhecimento, mas como excluídos pelo grupo social. Aqui, o aluno passa a ocupar a centralidade no processo educativo e o professor é um mero facilitador da aprendizagem. Diferente da explicação dada pelo modelo tradicional sobre a marginalidade, o escolanovismo a compreende da seguinte forma:

a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo [...] Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento (SAVIANI, 1999, p. 20).

A recorrência de elementos subjetivos na aprendizagem é um aspecto presente nas documentações de OM. Para aprender, ou melhor, satisfazer as necessidades básicas, precisa-se considerar a realidade do aluno, priorizar os quatro pilares educacionais do Relatório Delors, aprender o essencial para o trabalho (UNESCO, 1996b). As críticas direcionadas por este pensamento educacional à escola tradicional trouxeram consequências dramáticas para a escola pública ao promoverem o empobrecimento do conhecimento científico nesta instituição.

Dando seguimento a discussão do texto de Santiago, existe uma citação de um artigo da Revista Fortune (sem fazer referência bibliográfica) sobre a necessidade das reformas na educação para se adequar ao mundo em evolução, há uma crítica à organização do trabalho regulado e a garantia fixa do cargo docente. Essa noção de trabalho é tratada como obsoleta pelo documento (percebemos que esta referência possa ser à organização do trabalho no fordismo) e que a carreira docente também deveria ser reformada.

Ainda sobre o papel do professor para a publicação, o mesmo ocupa uma posição privilegiada quando o assunto é satisfazer as necessidades básicas dos alunos, pois ele é o responsável por concretizar esta finalidade. Essa afirmação se faz às críticas relatadas por empregadores em constantes relatos sobre a incapacidade dos trabalhadores em cumprir com as competências exigidas para determinado cargo (UNESCO, 1996a).

A chamada para a reforma das práticas docentes ocorre sob o elemento discursivo de estarmos em um mundo em constantes transformações, situado em um “novo paradigma”. Há o reconhecimento de que estamos em uma época de transição, que é entendida por alguns como pós-Guerra Fria, por outros como pós-industrial, pós-moderna ou até mesmo ainda modernidade (UNESCO, 1996a). É exatamente este aspecto que agora recebe uma identificação como uma “mudança de paradigma”, que pairava sob os textos dos OM em alusão a uma nova sociedade, sociedade da informação, sociedade do século XXI, e que por isso, a escola e os professores deveriam se adaptar às novas condições deste tempo.

Evidenciar tal termo na documentação contribui para nossa análise que desde o Capítulo 1 já havia identificado a sintonia da política de formação de Pedagogos com os ideários educacionais pós-modernos. A mudança de paradigma que o documento nos oferece pode ser concebida por meio de outras opções de classificação, mas, defende-se nesta pesquisa o termo pós-modernidade. Esta discussão será realizada de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Em relação aos documentos educacionais importantes para este estudo, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) da Educação Básica normatizando em âmbito nacional o currículo dos cursos de licenciatura no curso da reforma educacional.

No texto da Resolução encontramos elementos que estão presentes nos documentos apresentados anteriormente, tais como: a concentração na aprendizagem no aluno, a prática colocada de forma priorizada e a diversidade cultural dos alunos. Dos 18 artigos da Resolução, concentram-se nos artigos 3 a 9 (artigos que mais reúnem incisos) normas relacionadas ao termo “competências”, como já observado nas DCNP.

Dos princípios que deverão nortear a formação docente, a competência é concebida como parte nuclear dos cursos. Os conteúdos assim como a avaliação devem fundamentar-se nas competências exigidas à formação de professores. Quais seriam estas competências? O artigo 5 reúne em seus seis incisos a seguinte descrição:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001)

Remeter na íntegra os incisos em nossa escrita cumpre com a finalidade didática de apresentar a valoração que o termo “competência” assume neste texto que discorre acerca do que deveria estar presente no projeto pedagógico dos cursos de formação docente no país. Dessa forma, os seis incisos do artigo compõem de forma direta a produção do perfil docente. A constituição das competências é percebida por nós como uma combinação das necessidades básicas de aprendizagem descritas na Conferência de Jomtien, dos quatro pilares do Relatório Delors e as exigências colocadas ao trabalho do professor pela reforma neoliberal na educação. A definição das competências para garantir os valores da sociedade democrática, como consta no inciso I, é o que almejam os pilares “aprender a aprender”. Os elementos presentes na definição das competências nos incisos II à VI, relacionam-se com as orientações dos OM direcionadas aos professores como já mencionados acima.

Nesse contexto precisamos recuperar a discussão realizada no Capítulo 1 de forma a apreender o movimento histórico da aprovação das DCNP. No capítulo anterior quando sinalizamos, com base nos estudos de Triches (2010) que o período de silenciamento de discussão sobre as DCNP entre 1999 a 2003, poderia ser explicado pela possível espera da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores no ano de 2002. Uma vez que as Diretrizes serviriam de orientação para a formulação das DCNP.

A publicação em 2003 do Projeto Minuta para o texto de uma resolução para a reforma curricular do curso de Pedagogia, ocorre já sob o governo do novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Nessa sequência, podemos avaliar que o programa de governo do presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) não pretendia uma ruptura com a reforma neoliberal, visto que observamos a aprovação no campo da legislação educacional de políticas iniciadas nos anos 1990.

Em sua quarta disputa à presidência da república, Lula venceu no segundo turno o candidato pelo PSDB, José Serra. Fausto (2012) aponta que nas eleições de 2002 o candidato do PT conseguiu agregar a seus eleitores a classe média descontente com o governo de FHC.

Nas eleições anteriores (1989, 1994 e 1998) Lula dispôs em seu campo para a disputa presidencial votos representantes da esquerda, movimentos sociais progressistas e sindicatos. Porém, no pleito de 2002, junto à estes, o candidato conseguiu incorporar a classe média. Diferente da estratégia política das eleições anteriores, Lula fez aliança com partidos que não eram do campo da esquerda, em razão disso tinha por vice de chapa José Alencar, empresário, do Partido Liberal (PL). O objetivo principal desta aliança era o convencimento do setor industrial do país.

A fim de assegurar aos representantes da indústria e acalantar a classe média de que o Lula das eleições anteriores, o líder sindical e que tensionava com os governistas não seria um problema para o setor financeiro, o petista assina a Carta ao Povo Brasileiro em junho de 2002 onde afirma a coalização com o empresariado e partidos não coligados ao PT.

Sob o governo de Lula, a política educacional desejada pela reforma neoliberal seguiu seu curso e foi consolidada com a reforma curricular dos cursos de formação docente a partir da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, e com a publicação do texto das DCNP em 2006. Esse fato implicou na reforma dos cursos de Pedagogia já existentes e da abertura de outros fundamentados na legislação.

Nesta segunda parte da dissertação procuramos apresentar o movimento histórico de nosso objeto de estudo. Considerando as DCNP um produto concreto da materialidade objetiva, a apreensão histórica deste objeto e suas determinações que o constituíram proporcionou a compreensão mais profunda do fenômeno.

Da discussão realizada podemos sintetizar que o curso de Pedagogia e sua especificidade tiveram conflitos com a formação ofertada pelo Ensino Normal, da necessidade de sua existência enquanto curso de graduação, se seria o curso de Pedagogia para formar o docente ou o especialista e se a Pedagogia seria a ciência da educação.

Desta problemática observamos, como já identificado por Triches (2010) a ausência de identidade do Pedagogo, e com a DCNP/2006 submetida à reforma neoliberal observamos um aprofundamento deste aspecto. A concepção de competências que provocou um alargamento quanto a atuação do Pedagogo e estreitamento em sua formação teórica insere-se na transformação do pensamento também ocorrida nos anos da crise do capitalismo nos anos 1970. No Capítulo 4 pretendemos estudar o pensamento ideológico que fundamenta a Pedagogia das competências e como esta combinação atende às necessidades de expansão capitalista para conseguirmos responder ao nosso problema de pesquisa.

PARTE III

A Pedagogia das Competências no projeto do Capital

Nesta terceira e última parte, que trata Capítulo 4 desta pesquisa, pretendemos atingir os dois últimos objetivos específicos descritos na introdução deste estudo. O primeiro objetivo específico abordado neste capítulo teve sua problemática iniciada no final do Capítulo 3, quando foi feita a análise da reforma da política educacional proposta pelos OM. Aqui confrontou-se estas orientações com os três aspectos identificadas no Capítulo 1 quando estudamos as DCNP.

O segundo objetivo específico, já em correlação com o desenvolvido nos capítulos anteriores, procura compreender a relação da Pedagogia das competências com os ideários educacionais pós-modernos.

A partir do acúmulo das discussões neste capítulo e nos anteriores intencionamos alcançar nosso objetivo geral de pesquisa: entender a representação da Pedagogia das competências no texto das DCNP e o sentido desse pensamento educacional para a expansão capitalista.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa conseguirá responder o questionamento levantado na introdução, isto é, como a ideologia presente na Pedagogia das competências conforma o Pedagogo, formado com base nas DCNP, no projeto do capital?

CAPÍTULO 4

Retornando à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: dos Organismos Multilaterais, das Competências e da Pós-modernidade

Este último capítulo estrutura-se em dois momentos. No primeiro, retornaremos à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, de forma especial, nos três aspectos que apresentamos no Capítulo 1. Lembrando que estes foram apreendidos a partir da análise da Resolução e de seu texto base no Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

Retomamos aqui os três aspectos: nos textos é possível perceber a concepção de um certo pluralismo teórico; acentuada preocupação com a dimensão da prática em sua formação e atividade laboral – a prática no cotidiano escolar, por isso, a promoção da formação continuada; do alargamento das atribuições do Pedagogo, representado aqui pelas competências que este trabalhador deverá dominar. Estes aspectos assumem determinada importância, visto que, temos como pretensão apreender o perfil do pedagogo pretendido pelas DCNP. Assim, serão contrastados com a análise realizada no capítulo anterior, onde abordamos a proposta política de OM para o campo educacional.

Procuramos explorar aqui a teoria das competências de forma a avançar para o desenvolvimento do segundo momento, onde tomamos de forma mais específica, o debate da pós-modernidade presente na introdução.

4.1 Os três aspectos: a conformação do Pedagogo à nova sociedade

Para a discussão desta seção, organizamos nossa escrita em dois eixos de análise. No primeiro, buscamos expor os aspectos identificados no Capítulo 1, com as orientações de OM sintetizadas no capítulo 3. No segundo eixo de análise nos preocupamos com a Pedagogia das competências. Expomos como este pensamento educacional fundamenta a formação do Pedagogo para o desempenho de multitarefas, para a valoração da prática, e, como contribui para a característica histórica de nossa profissão: a indefinição deste trabalhador.

4.1.1 O Pensamento Monopolista da Política Educacional

No Capítulo 3 quando apresentamos a política educacional proposta por OM e publicações formuladas por órgãos oficiais nacionais, pudemos compreender algumas particularidades. A reforma educacional, em sintonia com a reforma do Estado, teve por principal articulador de linha ideológica os Organismos Multilaterais. O Brasil enquanto país da periferia capitalista, demonstrou subordinação ao projeto destes organismos. Com a publicação da Declaração de Jomtien (1990), foi aprovado o Plano Decenal (1993) e a LDB/1996, que promoveu a reforma na educação básica brasileira. As publicações de *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) e *Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe* (1996) influenciaram a reforma do Ensino Superior do Brasil e consequentemente a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura. Essas reformas podem ser constatadas através do Edital nº 4 de 1997, que propõe a reforma curricular dos cursos; a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que tratam das diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica; e as DCNP (2006) que reformaram os cursos de Pedagogia no país.

Como discutido na Parte II, nosso país na condição de colônia alinhava-se a seu império, Portugal, e mesmo após a independência em 1822, não seguimos soberanos enquanto pátria. As razões para este fenômeno foram sintetizadas pelo cadernista Wanderley Guilherme na página 57 dessa dissertação. Podemos considerar o golpe militar de 1964 como uma ruptura da política nacional anterior ao golpe, mais precisamente, com a figura de João Goulart, que procurava tornar o Brasil uma nação independente do capital internacional.

Alinhado à interesses ingleses, e mais tarde, aos interesses norte-americanos, nosso país durante a ditadura militar concedeu nossa política educacional aos técnicos da USAID. Já na reforma neoliberal, a figura tecnicista da USAID é substituída pela política “progressista” dos OM.

Para apresentar a correlação da política educacional dos OM com as DCNP, decidimos dividi-la em três campos. Tendo por base os aspectos, traremos as orientações de OM nesta ordem programática.

O primeiro aspecto presente nas DCNP, diz respeito a promoção do pluralismo teórico seja na formação do Pedagogo ou em sua prática cotidiana. Este fenômeno pode ser apreendido na Declaração de Jomtien quando se concentra no termo necessidades básicas de aprendizagem (NBA), a finalidade da educação escolar para o próximo século. Este termo, NBA, é

compreendido como conhecimento que os alunos precisam adquirir para a chamada nova sociedade e as necessidades da economia.

As NBA orientaram a reforma curricular da educação básica ao pressuporem que os conhecimentos básicos compreendiam “[...]leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990), e, que essas necessidades poderiam se apresentar de formas variadas considerando a cultura e país.

A concepção de conhecimento presente no termo NBA, exige um pedagogo que tenha seu trabalho pautado pelo economicismo. Agnes Heller (2008) explicita que as ideias essenciais ao cotidiano, ou como as NBA classificam por variações de cultura ou país, “jamais se elevam ao plano da teoria” (HELLER, 2008, p. 49), por se orientarem pelo princípio da pragmaticidade. A pluralidade teórica seria então o pensamento imediato em resposta a necessidade do cotidiano. Em razão disso, podemos entender a crítica do documento *Projecto Principal de Educacion em América Latina y el Caribe* à estrutura de cursos de licenciatura. No entender desta publicação os professores não estão capacitados para a mudança de paradigma ou sociedade do século XXI.

O segundo aspecto, a centralização da prática, relacionando-se de forma dialética com o primeiro, aparece de forma tônica nas publicações. E mais, recebe dimensão relevante em teorias educacionais contemporâneas ditas progressistas.

A Declaração de Jomtien ao promover a socialização no campo educacional do termo NBA, demarca que considera conhecimento aquilo que satisfaz as necessidades básicas, voltadas primordialmente para a empregabilidade. A respeito disso, a dimensão prática do trabalho do Pedagogo adquire extrema atenção, pois este vai precisar concentrar sua atenção em conhecimentos que sejam utilitários a seus alunos.

Outra característica da vida cotidiana, além do economicismo expresso nas linhas acima, é a espontaneidade (HELLER, 2008). Para Agnes Heller, nossa ação sob o cotidiano, tendencialmente, é espontânea, porém em níveis diferenciados. As motivações para agirmos dessa forma frente ao cotidiano caracteriza-se pelo “ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana” (HELLER, 2008, p. 47). O rompimento com essa frequência ocorreria com a elevação do cotidiano ao campo da ciência e da arte (HELLER, 2008).

Como evidenciado na introdução deste trabalho, nossa concepção de educação está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e de acordo com esta corrente teórica, a escola é o lugar do conhecimento científico (SAVIANI, 2012). A ação político-pedagógica do Pedagogo deve ser intencional e sistematizada, não pode guiar-se pela espontaneidade. Não estamos

negando aqui o conhecimento já assimilado pelos alunos em seu cotidiano, mas que a especificidade da escola não é essa,

Se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores (saber espontâneo) e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2012, p. 20)

Para além de objetivar alcançar as necessidades básicas de aprendizagem, a Pedagogia Histórico-Crítica está comprometida com o processo de humanização, que se dá pela apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem (SAVIANI, 2012).

Em *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, a prática assenta-se no plano de carreira do professor universitário. Critica-se a forma pela qual se dá a gratificação deste trabalhador por considerar o tempo de trabalho e não basear-se em seu desempenho, ou seja, em sua prática. Percebemos a associação desta proposta com a noção de eficiência. Uma prática avaliada como eficiente seria recompensada com progressão salarial.

O documento *Projecto Principal de Educacion em América Latina y el Caribe*, no caminho das reformas neoliberais e o contingenciamento dos recursos públicos, fortalece a ideia sobre a formação em serviço ou a formação continuada de professores, como forma de redução do tempo da formação inicial, o que poderia colocar em risco a formação teórica deste trabalhador.

Em relação ao último aspecto, do alargamento das atribuições do Pedagogo, percebemos características que indicam uma ampliação da responsabilidade do trabalhador com as tarefas exercidas já com a publicação de Jomtien. Na publicação há o alerta para a chamada “nova sociedade”, que a todo momento se transforma e onde precisamos estar em constante formação para sermos capazes de responder a cada nova exigência que nos é impetrada.

Em *Projecto Principal de Educacion em América Latina y el Caribe* os professores são chamados para desempenharem o papel de protagonistas da reforma educacional. Além de já exercerem a função docente, são responsabilizados frente a tarefa de inserir os jovens no processo de desenvolvimento econômico e na produtividade. Isso tudo o professor alcançaria com sua ação na escola, sem levar em consideração as condições das escolas públicas, o impacto das políticas neoliberais no financiamento da educação e a situação econômica nacional.

Como já discutido no Capítulo 1, o artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, concentra em seu texto as aptidões que o egresso em Pedagogia deveria possuir, a nosso entender, trata-se das competências a serem desenvolvidas. Para ilustrar o que este artigo produziu nos cursos

de Pedagogia no país, Jocemara Triches em sua tese de doutorado analisa 27 cursos de Pedagogia em universidades públicas (27 unidades federativas) pós DCNP. Triches (2016) elaborou um quadro com as competências e atribuições presentes nos projetos políticos pedagógicos das 27 IFES para denominar o licenciado em Pedagogia:

Campos	Competências e Atribuições
Responsabilização Técnico-política	Capacidade para identificar e responder às demandas sociais (UFRR); responda criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca (UFAL); comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos (UnB); saiba propor e executar ações e projetos educativos com vistas a superar exclusões sociais, políticas e culturais (UFRN); contribua para superação de processos de exploração (UFG); propor medidas que visem superar a exclusão social (UFPE); comprometidos com um projeto de transformação social (UFMG); responsabilidade social (UNIR); responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária (UFES); compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; (UFPA; UFRR; UFT; UFBA; UFPB; UFMS); enfrentamento do complexo contexto atual (UFPR); busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridas; atitude de permanente análise da realidade (UFMA); defenda democracia; (UFMT); busque construir uma sociedade mais democrática, solidária (UFG); Comprometido com os valores da democracia, equidade, justiça e solidariedade (UFPE); princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade (UFPI); Capacidade de diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais; (UNIFAP; UFT); saber lidar com situações-problemas e com a problemática da escola, dos alunos e dos professores (UFPA); ter iniciativa para resolver problemas; refletir e intervir para resolver situações-problema presentes no cotidiano escolar (UNIR); com habilidades para levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção (UFAL); compreensão da problemática educacional maranhense; problematizar a realidade maranhense (UFMA); capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas (UFPE); atuação pedagógica desafiadora e problematizadora (UFRGS); identifique problemas socioculturais e educacionais com postura educativa, integrativa e propositiva contribuindo para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; capaz de analisar a realidade e buscar as soluções em seu campo de trabalho (UFRJ) ; Comprometimento com as questões educacionais locais, regionais e nacionais (UFPI); compreensão da problemática educacional maranhense; problematizar a realidade maranhense (UFMA); Que saiba entender e contribuir para a melhoria das condições da educação brasileira (UFMG); consciência profissional e política quanto ao papel da escola e do educador no meio cultural (UFC); Seja comprometido com a escola pública (UFG; UNIFESP; UFRJ; UFPR; UFSC); defesa da escola pública, da educação de qualidade socialmente referenciada (UFPI); capaz de reverter o dramático quadro de exclusão que se constata na escola pública (UFPR); Saber atuar em espaços escolares e não escolares (UNIFAP, UFRN);
Gestão	Saber atuar na gestão educacional (UNIFAP; UFES; UFRGS); Saiba exercer a gestão (UFRJ); capaz de desempenhar funções na gestão (UFBA); Capaz de compreender e atuar no âmbito da organização e gestão dos sistemas educacionais (UFPE); saiba elaborar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos e programas educacionais (UFPA; UFRJ); atuar na gestão educacional, especialmente fazendo planejamento, administração, coordenação, promoção, acompanhamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e avaliação de processos educativos em contextos educativos não escolares (UFRGS); Saber planejar, executar e avaliar atividades educativas (UFPA); entendimento articulado da concepção, organização, gestão do ensino nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito de sua atuação e de suas modalidades (UFPE); Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (UFPI); Lidar com família e comunidade (UFPA).
Pesquisa/Investigação	Articular ensino e pesquisa (UNIFAP); saiba fazer pesquisas (UFRJ); Que produza conhecimentos de processos pedagógicos como docente/pesquisador/gestor (UFAL); capaz de compreender e atuar no âmbito da produção e difusão do conhecimento (UFPE); saiba atuar na [...] produção e difusão de conhecimentos (UFES);

	Espírito investigativo (UFMA); capazes de planejar e realizar ações e investigações (UnB); investigar processos educativos; Investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos (UFRGS).
Inclusão/Diversidade	Compreender as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, étnicas, emocionais e afetivas dos educandos (UFAM); saiba trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais (UFPR); Atuar de forma inclusiva (UNIFAP); a lidar com a alteridade, com as diferenças (UNIR); faça inclusão (UFRGS); respeito à diversidade (UFMS); atitudes de solidariedade, de respeito ao outro; respeito às diversidades e às diferenças (natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras) (UFPA); consciência da diversidade (UFAM); respeito à diversidade e ao contexto multicultural (UFRR); respeito à liberdade alheia, às diferenças e à diversidade; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (UFT; UFPB); Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos; combater todas as formas de discriminação (UFPI); respeito à diversidade cultural; defesa da cidadania, sustentabilidade (UFMT); tolerância (UFT); Contribuir para a continuidade da escolaridade com sucesso a todos os que a frequentam a escola (UFPR).

FONTE: Tese de Doutorado A Internacionalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015), Jocemara Triches (2016).

O quadro foi estruturado com base nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das IFES e as características identificadas nesses textos foram agrupadas em campos assim intitulados pela autora: responsabilização técnico-política, gestão, pesquisa/investigação e inclusão diversidade. A apreciação do quadro permitiu observar a possibilidade de denominações das competências que o Pedagogo, em seu processo formativo após a publicação das DCNP, precisa adquirir. Embora tenhamos descrito que o recorte temporal de nossa pesquisa limita-se até o ano de 2006, a referência ao estudo de Jocemara torna-se essencial na compreensão de como a Pedagogia das competências foram apropriadas pelas IFES, a partir da abertura que o modelo que as DCNP assentiu em seu texto de lei.

A relação dos documentos dos OM com as DCNP nos permitiu a aproximação com a concepção de formação do Pedagogo para a chamada nova sociedade. Ele precisa atender as necessidades práticas/utilitárias de seus alunos, para isso, torna-se indispensável apropriar-se de diversas vertentes teóricas, pois em função da exigência cotidiana utiliza-se a teoria que é mais conveniente à problemática da situação. O alargamento de suas atribuições ao considerar o imperativo da flexibilidade, traduz-se como pensamento educacional por meio da Pedagogia das competências. É preciso ressaltar que as políticas educacionais também recorrem a teoria para sua fundamentação, mas não é qualquer teoria. Recorre-se àquelas que estejam em sintonia com seu projeto de sociedade.

Assim, a relação dialética destes três aspectos revela a face de uma concepção de educação que será debatida na segunda seção do presente capítulo.

No próximo ponto nos aproximaremos da Pedagogia das competências enquanto pensamento educacional, procurando compreender como este tem correspondido aos interesses econômicos do neoliberalismo.

4.2 Pedagogia das Competências: “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”

A parte em aspas no título deste ponto, é um trecho do livro “Construir as competências desde a escola”, de Philippe Perrenoud, onde o autor procura definir a noção de competência (PERRENOUD, 1999). Complementando a definição, esta noção deve estar “apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.7). Para Perrenoud, as competências não são conhecimentos propriamente ditos, mas podem ser entendidas como a capacidade de colocar certos saberes em ação para solucionar determinada problemática. A todo momento, o autor recorre a exemplificações no trabalho de advogados, médicos ou técnicos de esporte como alegoria para a ação docente.

Perrenoud é um sociólogo e atua como docente na Universidade de Genebra, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dedicar-se aos estudos que se concentram na área das competências e tem-se destacado no campo educacional como principal referência desta subárea de pesquisa.

O enfrentamento principal de Perrenoud no livro “Construir as competências desde a escola” concentra-se na discussão de conhecimento e competências. De acordo com o autor, há um mal entendido quando defende-se o desenvolvimento de competências na escola, para muitos esse processo significa deixar de transmitir conhecimento.

Não sabemos se o faz de forma consciente, mas o próprio autor sustenta a ideia de que as competências mobilizam os conhecimentos para uma ação eficaz em determinada situação prática. A concepção utilitária de conhecimento limita o trabalho educativo e a socialização dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, Perrenoud realiza uma crítica ao que pode-se entender como ensino conteudista, característica principal do que seria o modelo da escola tradicional. Valendo-se da interrogação “cabeças cheias ou cabeças bem feitas?” (PERRENOUD, 1999, p. 10) em complementariedade ao desenvolvimento desse questionamento, escreve:

Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento? O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Perrenoud afirma que a forma de solucionar esta problemática seria criar um contexto em que a escola trabalhasse com o desenvolvimento das competências. De acordo com sua perspectiva, conhecimento e competências não são opostos, mas complementares. É a aprendizagem orientada pelas competências que seleciona os conhecimentos para a ação.

Saviani (2012) ao fundamentar a Pedagogia Histórica-Crítica, parte da compreensão que

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2012, p. 12)

Sendo assim, em relação a primeira característica, é relevante que a organização do currículo escolar ressalte a distinção entre “o principal e o secundário, entre o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de ‘clássico’ [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2012, p. 13)”. E o que seria fundamental na escola? Como vimos mais acima, a existência da escola justifica-se para

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 13)

A concepção de conhecimento escolar aqui é mais profunda, pois preocupa-se com a produção da humanidade. Isso não quer dizer que a prática, ou melhor, a relação do conhecimento teórico com a prática não ocupe atenção desta filosofia educacional. Ao contrário, é a relação dialética entre teoria e prática que assenta a construção da Pedagogia Histórico-Crítica.

A preocupação de Perrenoud com o conhecimento que capacite o aluno a agir sob as situações é legítima. Conquanto, a escola ao orientar-se pelo princípio educativo das competências não seria capaz de atender e enfrentar os problemas da realidade dos alunos.

Porque a concepção de conhecimento desta teoria é o que atende as necessidades pragmáticas, utilitárias, cotidianas.

Karel Kosik (1976) ao se referir ao mundo da pseudoconcreticidade, explica que em primeiro momento, a realidade não se apresenta ao homem. O cotidiano que estamos habituados a colocar em prática nossas ações de forma espontânea, imediatista e utilitarista é uma expressão da realidade apenas em sua aparência. A essência também se manifesta no fenômeno, porém, para atingi-la os homens precisam da mediação do conhecimento. E não é qualquer conhecimento, é preciso conhecimento científico e filosófico. Assim,

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e ‘a coisa em si’ constitui desde os tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia. [...] A filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a ‘coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente (KOSIK, 1976, p. 14)

Sem um conhecimento que seja capaz de distinguir o que é representação do que é real, como o descrito acima, ficaríamos entregues às ilusões da realidade imediata. A nossa intervenção na realidade seria, de acordo com Kosik, guiada pela espontaneidade do pensamento, nesse sentido,

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real [...] (KOSIK, 1976, p. 15)

A explicitação aqui da realidade em sua forma aparente e concreta, quando lemos o livro de Perrenoud, entendemos que a prática tratada pelo autor é a situada no campo do imediato, orientada pelo pensamento do senso comum. Os conhecimentos relacionam-se com as competências para ação na realidade cotidiana, ou seja, não há preocupação por parte do autor em desvelar essa pseudoconcreticidade.

E por que essa pesquisa se preocupa com a elevação do senso comum ao campo científico? Para nós, a escola é uma instituição burguesa e que historicamente vem sendo ocupada pela classe trabalhadora, seja para atender as necessidades da burguesia, seja por luta do proletariado para ter acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, a classe trabalhadora ao adentrar na escola burguesa deve exigir o acesso aos conhecimentos mais ricos e elaborados já constituídos pela humanidade. O Pedagogo que em seu processo formativo, não adquirir rigor

científico que o instrumentalize para romper com o cotidiano imediato e alcançar o real concreto, acabará propagando em sua prática político-pedagógica a realidade aparente como se fosse a sua própria essência. E não é só a Pedagogia das competências que predispõe o tratamento do real nessa perspectiva.

Duarte (2010) ao procurar debater as teorias pedagógicas contemporâneas, alerta sobre a hegemonia que as pedagogias concentradas no lema “aprender a aprender” ganharam no campo educacional. De acordo com o autor, podem ser classificadas nesse lema “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010, p.33). Segundo Duarte, o ponto em comum destas filosofias educacionais é a crítica a escola tradicional, “a negação as formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010, p. 33), e esta característica

[...] não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel (Arce, 2002) que, na primeira metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas. Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (DUARTE, 2010, p. 33-34)

O próprio Perrenoud (1999) ratifica que o trabalho educativo baseado nas competências não é algo novo, pois trabalha com princípios semelhantes ao da escola ativa (PERRENOUD, 1999, p. 55).

Como referenciado no Capítulo 2, no Brasil a pedagogia da Escola Nova ganha relevância no início do século passado e se fez presente no debate educacional do país com figuras de importante representação que influenciaram a tomada de decisões, como Anísio Teixeira. A herança histórica deste legado educacional produziu e produz no imaginário dos educadores certo compromisso com o que seriam as especificidades do aluno, por considerar que o ensino conteudista e seus métodos não davam lugar para o aluno exercer seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Este ideário recebeu uma concepção progressista de educação, assim como ocorreu com os pensamentos educacionais que a seguiram ao longo do século XIX e início do século XX.

Só que essa concepção que se diz progressista, têm se revelado reacionária no sentido de tornar problemática a especificidade da escola de garantir a transmissão e socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem historicamente.

Retomando o livro de Perrenoud, o autor também inclui a temática “trabalho docente” em sua discussão sobre o desenvolvimento da noção de competências desde a escola. De acordo com a obra, as reformas educacionais dos anos 1990 forçaram os países a organizarem seus sistemas de ensino com base no conceito de competências. Essa necessidade, conforme Perrenoud, ocorreu para atender as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que postulavam relações flexíveis quanto aos procedimentos de produção (PERRENOUD, 1999). A fim de demonstrar a eficácia da escola em preparar os alunos para a vida, a instituição deveria concentrar-se no desenvolvimento das competências que a vida, ou melhor, o mercado, impõe como necessárias.

A prática docente fundamentada nos conteúdos disciplinares deveria, segundo Perrenoud, dar lugar a metodologia de trabalho que desenvolve os conhecimentos a partir de uma problemática. Como forma de exemplificar sua proposta, Perrenoud faz uso da organização de cursos de medicina que passaram a estruturar a sua grade curricular com base em problemas. O trabalho docente nessa perspectiva, deveria compreender que

A formação de competências exige uma pequena "revolução cultural" para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 59)

Com a intenção de que essa “revolução cultural” ocorresse no ensino, Perrenoud sistematiza quatro mudanças identitárias que o professor deveria se submeter. A primeira assenta-se em uma crítica à universidade e ao saber erudito, que, para o autor, é um conhecimento sem contextualização. Os conhecimentos pragmáticos não deveriam ser concebidos como menores, pois nem todos os alunos se ocupariam da pesquisa. Assim, a universidade deveria construir um caminho que não apresentasse o conhecimento de forma hierárquica, ou seja, os conhecimentos eruditos acima dos experienciais.

A segunda mudança identitária concentra-se na aceitação da desordem e evitar o chamado ‘novelo teórico’ (PERRENOUD, 1999). Não interessa aqui a estrutura metodológica do desenvolvimento para conhecimento do real,

Trabalhar na construção de competências significa aceitar adotar o mínimo requerido, sabendo-se que o restante virá depois, oportunamente, de maneira mais desordenada, é verdade, porém em função de uma real necessidade (PERRENOUD, 1999, p. 55)

A penúltima mudança consiste no professor orientar seu trabalho por problemáticas, procurar relacionar conhecimentos com situações concretas. Sugere-se ainda, “desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 56).

Por fim, a quarta transformação identitária postula que o professor coloque em ação seus conhecimentos, ou melhor, que esteja inserido em práticas de pesquisa ou em projetos experienciais de sua área. Com o propósito de exemplificar, o autor recorre ao trabalho do treinador físico e do professor de dança ou música, que pautam suas atividades laborais na prática.

Um elemento em comum que observamos nas quatro mudanças identitárias, está na tônica da elevação dos conhecimentos práticos. Ensinar por competências estaria extremamente ligado ao que seriam os conhecimentos de ordem pragmática, tendo como foco o trabalho com situações problemas e a busca por resoluções.

Marise Ramos (2006) ao estudar sobre a institucionalização do que ela denomina Sistemas de Competência - do que seria a materialização do conceito, de sua regularização em âmbitos oficiais – indica ao menos três pontos consensuais:

- a) A necessidade de acordos em torno de sistemas para reconhecer competências ou a competência profissional de um indivíduo que não esteja baseada somente nos diplomas educacionais; b) a necessidade de os sistemas educacionais serem geridos no sentido de desenvolver competências profissionais; c) a necessidade de se oferecerem aos indivíduos, incluindo os desempregados, iguais oportunidades de desenvolver suas competências ao longo de uma carreira (RAMOS, 2006, p. 72)

O foco de nossa discussão concentra-se no segundo ponto consensual. As reformas neoliberais na educação implicaram a inserção do conceito “competências” no processo formativo de professores como observado nos documentos debatidos aqui, e de forma especial, nas diretrizes do curso de Pedagogia.

O artigo 5º das DCNP/2006, ao reunir em dezesseis incisos as aptidões do pedagogo, ou melhor, as competências que o egresso do curso deveria apresentar, demonstra a inserção do termo no campo conceitual e político da reforma neoliberal. Os debates em torno da aprovação das DCNP ocorridos entre representantes considerados progressistas e conservadores, onde considerável parte do posicionamento dos primeiros (com destaque para a Anfope) comparece no texto de lei aprovado, como a formação do Pedagogo tendo por base a docência, observamos um alinhamento com todo o conjunto da política neoliberal, ou seja, com os aspectos ideológicos, tendo por sustentação o projeto educacional dos OM. Além disso, as DCNP são aprovadas quando está em curso um governo social-democrata.

As considerações realizadas até aqui a respeito da Pedagogia das competências refletem um aprofundamento dos aspectos históricos do curso de Pedagogia estudados na Parte II desta pesquisa. Há uma continuidade com a caracterização indefinida do pedagogo, que após a aprovação das DCNP precisa desempenhar funções desde a docência até a gestão, responsável

pelo cumprimento de diferentes competências e ainda permanece sem a perspectiva da construção de um campo científico.

A congruência da Pedagogia das competências presente nas DCNP com a reforma neoliberal, como forma de atender a formação do trabalhador de novo tipo, implicou assim uma transformação da relação trabalhador-conhecimento. Os cursos de formação de professores e o curso de Pedagogia passaram por reformas em seus programas curriculares, essas alterações modificaram a concepção de conhecimento que não estaria mais assentado sob o rigor teórico, mas fundamentado na experiência de trabalho e da prática cotidiana dos alunos.

A mudança na concepção de conhecimento a ser assimilado por Pedagogos em seu processo de formação se dá sob a justificativa deste não possuir qualificações adequadas para a nova sociedade e às suas exigências. Observamos que as teorias educacionais que fundamentam os textos da reforma, sejam eles oficiais ou filosóficos, demonstram determinado alinhamento com o ideário educacional do aprender a aprender, como conceituado por Duarte (2010; 2011).

O Pedagogo formado com base nessa concepção poderia estar contribuindo, de forma não consciente para a manutenção das relações capitalistas contemporâneas. Primeiro, ao se conformar ideologicamente com o projeto neoliberal estaria, em um segundo momento, conformando também os trabalhadores que estão na escola pública.

O próximo ponto de discussão busca apreender a transformação ideológica que impulsionou a construção da Pedagogia das competências, e assim, captar de forma mais sistematizada a produção desse Pedagogo esvaziado de conhecimentos teóricos e com uma extensa possibilidade de habilitações. Almeja-se compreender a essência do empobrecimento teórico com vistas a priorização da prática para desenvolvimento de competências. Com base nas discussões anteriores junto às considerações feitas nesta seção, conseguiremos responder a nosso problema de pesquisa e alcançar nosso objetivo geral.

4.3 Da decadência ideológica da burguesia

Desde a introdução desta investigação, temos procurado compreender nosso objeto de pesquisa, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em correlação com a conjuntura histórica que a produziu. Analisamos a Resolução e estudamos o curso de pedagogia desde a sua regulamentação em 1939 até o ano de 2006. Dedicamos atenção especial à Pedagogia das competências, esta captada por nós como concepção de formação de Pedagogos nas diretrizes.

Consideramos essa concepção como expressão máxima de formação humana no pós-crise de 1970. Debateremos as transformações político-econômicas que perpassaram o final do século XX e início do século XXI, nos preocupando em também discorrer sobre as transformações ideológicas que contribuíram para a composição do texto das DCNP/ 2006.

O debate realizado até aqui procurou demonstrar a formação do Pedagogo e os conhecimentos necessários que este deveria se apropriar em seu processo formativo. Percebemos que, historicamente, o curso de Pedagogia no Brasil tem-se aliado a teorias educacionais condicionadas aos mesmos ideais da Escola Nova, até mesmo na tendência tecnicista que possui por finalidade principal o aprender a fazer (SAVIANI, 1987), pois expressam acentuada preocupação com a dimensão prática do conhecimento e do trabalho docente.

Duarte (2011), como mencionado anteriormente, afirma a filiação das pedagogias contemporâneas ao universo das pedagogias do aprender a aprender, que por sua vez, estão condicionadas ao ideário educacional pós-moderno. O principal aspecto desse pensamento educacional está na consideração da inexistência da objetividade científica e da propagação de que o conhecimento é produzido na prática cotidiana escolar.

Este ideário, presente tanto nas publicações dos OM como nas DCNP, na contemporaneidade pode ser compreendido no processo histórico de decadência ideológico da burguesia. José Paulo Netto (1978), com base em György Lukács, sintetiza os três estádios de evolução do pensamento filosófico burguês. O primeiro, concentra-se quando a burguesia ainda em fase revolucionária defendia

os ideais de progresso de toda a sociedade, os seus pensadores sustentam a plena cognoscibilidade do mundo e mantêm uma grande independência face às exigências ideológicas da sua própria classe social, na medida em que o seu exercício intelectual se funda na admissão da imensa tarefa histórica a ser cumprida pela burguesia (NETTO, 1978, p. 17)

Porém, quando o proletariado comparece à cena política nas lutas de 1848, desenvolve-se o segundo estágio, mais precisamente na luta de junho quando a burguesia em confronto com o proletariado⁵⁹ ultrapassa a posição de defensora dos valores humanos universais e assume a causa dos valores de sua classe. Já o terceiro estágio é caracterizado a partir da fase imperialista do capitalismo que desponta nos anos 1880 e 1890. As mudanças do projeto iniciado pela burguesia revolucionária, uma vez fundamentado na razão passa a estruturar-se em uma ideologia irracionalista (NETTO, 1978, p. 18-19).

⁵⁹⁵⁹ Cf. As lutas de classe na França de 1848 a 1850, Karl Marx.

Esse projeto ideológico concentra sua crítica na própria sociedade capitalista, já que uma defesa aberta desse sistema social poderia dificultar sua reprodutibilidade, e além de rejeitá-la, nega a proposta socialista indicando assim, um possível terceiro caminho. Dessa forma,

a ideologia irracionalista burguesa propõe a falsa solução do «terceiro caminho»: nem capitalismo, nem socialismo. Para tanto, ao nível da epistemologia, ela instaura uma nova objectividade, a objectividade dos mitos (uma pseudobjectividade) e postula a intuição como o instrumento do conhecimento verdadeiro (NETTO, 1978, p. 19).

O terceiro caminho ao realizar sua crítica ao capitalismo sem considerar as condições reais, ou seja, as objetivas e sua possível superação, é também a defesa do capital.

No estádio do capitalismo imperialista, Lukács aponta o existencialismo como expressão do irracionalismo (NETTO, 1978, p. 20) com a crise do capital nos anos 1970. Temos percebido o pós-modernismo como manifestação filosófica da decadência ideológica de nosso tempo.

As primeiras formulações acerca da pós-modernidade ocorreram no campo da estética, apresentava-se como um movimento crítico à modernidade, mais precisamente, pretendia anunciar uma ruptura com o projeto social burguês que tinha por base a razão e a ciência como critério de verdade. Este fenômeno comparece na história na Grande Depressão nos anos 1870 (CAVAZOTTI, 2010).

Wood (1999) apresenta dois marcos históricos no século XX que pretendiam anunciar a morte da sociedade moderna. O primeiro marco está na declaração de Oswald Spengler em 1818, durante um período de guerra e revolução, onde proclama o fim da civilização ocidental como forma para afirmar que os valores da modernidade haviam chegado ao fim. Em 1959 era a vez de C. Wright Mills anunciar o fim da era moderna. A finalidade de Mills com tal declaração, realizada na era de ouro do capitalismo, era a de elucidar que o progresso fundamentado na ideia da razão, seja na compreensão liberal ou socialista, havia sido superado. A exemplo disso era que as confortáveis condições do capital naqueles tempos haviam resolvido os problemas sociais.

O segundo marco encontra-se no final dos anos 1960, quando os anos de prosperidade do capital apresentaram sinais de crise. Esta foi uma década demarcada por manifestações que, embora tivessem representantes de esquerda, também diagnosticaram aqueles tempos como pós-modernos. A chamada revolução cultural dos movimentos dos anos 1960, pretendeu substituir a luta de classe,

Assim, embora alguns membros da direita tenham proclamado o ‘fim da história’ ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais de esquerda ainda repetem que uma

época terminou, que estamos vivendo em uma época ‘pós-moderna’, que o ‘projeto do Iluminismo’ está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante (WOOD, 1999, p. 10).

A autora sinaliza que a análise histórica, seja em versão radical ou reacionária, que demarca um fim de uma era ou de uma época tem apresentado uma unidade lógica: os tempos de crise do capital. Ao contrário, não é o fim de um tempo, mas o mesmo, pois ainda estamos submetidos às relações sociais capitalistas (WOOD, 1999). Ellen Wood diferencia os pós-modernistas em dois grupos. No primeiro, há os pós-modernos que se interessam por linguagem, cultura e discurso. Para este grupo nós somos constituídos de linguagem, assim como nossas relações sociais. Já o segundo grupo não prioriza tanto a linguagem na constituição do homem, defendem a “construção social do conhecimento”. Todavia, a concepção de conhecimento para eles é relativa. Desta forma, não há uma verdade científica já que a mesma seria uma construção histórica que varia de acordo com a temporalidade e lugar social que se encontra o sujeito (WOOD, 1999, p.11).

Ao considerar a conjuntura histórica na qual se processa a produção teórica deste pós-modernismo, Wood chama atenção para o fato de que

Alguns pós-modernistas, na verdade, parecem não ter notado o fim do grande surto de prosperidade, tão concentrados estão nos triunfos do capitalismo e nas alegrias do consumismo. Mas mesmo os mais sensíveis às realidades correntes têm suas raízes intelectuais fincadas naquele momento ‘áureo’, com uma crença no triunfo do capitalismo que precedeu em muito a queda do comunismo (WOOD, 1999, p. 10)

Presos ao que fora a era de ouro do capital, os pós-modernistas continuam extasiados com a sociabilidade consumista deste período a ponto de não pretenderem uma profunda transformação deste sistema apenas ‘consertá-lo’. Torná-lo menos racista, machista, homofóbico, mais democrático etc. É importante ressaltar que esse momento áureo do capitalismo não ocorreu em todo o globo (HOWBSBAWN, 1994),

A autora alega que os pós-modernistas do nosso século seriam caracterizados pela insensibilidade à história. Wood também destaca que “os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas” (WOOD, 1999, p.18). Segundo esse grupo, ideologias como o marxismo são compreendidas como totalizantes e seus valores universalistas não são combatíveis com o ideal pluralista ou com “o princípio liberal clássico da ‘tolerância’” (WOOD, 1999, p. 18).

Fredric Jameson em Pós-Modernismo – A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio (2000), apresenta o pós-modernismo como ideologia da fase atual do capitalismo. O autor explicita que

O pós-moderno, no entanto, parece estar à vontade nas áreas pertinentes da vida de todos os dias ou do cotidiano; sua ressonância cultural, apropriadamente mais abrangente do que o meramente estético ou artístico, desvia a atenção da economia, ao mesmo tempo que permite que fatores econômicos e inovações mais recentes (em *marketing* ou propaganda, por exemplo, mas também na organização das empresas) sejam recatalogados sob novo título (JAMESON, 2000, p. 17-18)

O compromisso ideológico do pós-modernismo com o capital seria o de fundamentar as novas formas de pensamento e práticas sociais correspondentes a produção econômica. Os novos termos originados com essa nova sociedade cumpririam a tarefa de recatalogar coisas que já existem, como exemplificado pela “novidade” vocábulo do universo *coach* para referir-se a elementos antigos na história do trabalho na sociedade capitalista.

Wood e Jameson são autores que se posicionam criticamente em relação ao pós-modernismo, apontando-o como uma ideologia própria do capital no pós-crise de 1970.

Já Jean-François Lyotard (2009) em A Condição Pós-Moderna, parte da hipótese que o saber se transforma quando a sociedade inicia sua fase pós-industrial e as culturas entram na chamada pós-modernidade (LYOTARD, 2009, p. 3). De acordo com Lyotard, a forma como se dá a legitimação do conhecimento científico na modernidade não seria compatível com a sociedade contemporânea. O foco da preocupação do autor é no reconhecimento de narrativas ou jogos de discursos, ambos não se encaixariam na padronização científica moderna. Nesta reforma do conhecimento,

Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso (LYOTARD, 2009, p. 4)

A possibilidade da existência desse sujeito que sabe, mesmo sem formação, ocorre pela concepção de sociedade informatizada que a comercialização de aparelhos eletrônicos permitiria acesso a conhecimentos (LYOTARD, 2009, p. 4).

Sobre o debate entre modernidade e pós-modernidade, realizado até o momento, questionamos: estamos de fato em uma sociedade pós-moderna? Teria a modernidade se findado e nós não percebemos tal ruptura?

A modernidade, símbolo da ruptura da burguesia com a sociedade feudal, e fundamentada nas relações sociais capitalistas não foi superada. Não houve uma ruptura radical

(raiz) com a modernidade, porque ainda estamos no capitalismo. A burguesia quando toma o poder, como explica Marx,

Desempenhou na história um papel extremamente revolucionário. Onde quer que tenha chegado ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou substituir entre homem e homem outro vínculo que não o interesse nu e cru (*das nackte Interesse*), o insensível ‘pagamento em dinheiro’ [...] Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já conhecidas e duramente conquistada colocou unicamente a liberdade de comércio sem escrúpulos. Numa palavra, no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas colocou a exploração aberta, despudorada, direta e árida (MARX, 2011, p.42-43)

A fim de que a burguesia se tornasse classe dominante, foi necessário uma revolução dos instrumentos de produção, das relações de produção (MARX, 2011, p. 43), ou seja, “criar um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, 2011, p. 45). Acaso, no final do século passado assistimos a uma profunda transformação das relações sociais para dizermos que estamos em uma sociedade pós-moderna? Libâneo fundamentado em Sérgio Rouanet, argumenta:

Não há ruptura social porque continuamos vivendo num sistema capitalista, mesmo considerando as mudanças que vêm ocorrendo dentro desse sistema como, por exemplo, uma sociedade industrial transitando para a pós-industrial. Não há, também, ruptura cultural porque continuamos em plena modernidade, por mais que haja indícios de uma consciência de ruptura no campo ético e estético (LIBÂNEO, 2010, p. 180)

A forma como o pensamento pós-moderno tem impactado o curso de Pedagogia pode ser percebida na fragilidade teórica da formação dos Pedagogos. Por ser um pensamento atrativo e com elementos discursivos que, aparentemente, criticam as opressões ou conclamam para uma transformação social, mas que em termos reais, desqualifica o Pedagogo ao contribuir com a retirada dos instrumentos científicos que fundamentariam seu trabalho docente.

Libâneo explica que a contraposição existente entre concepção de formação na modernidade e pós-modernidade encontra-se no compromisso da instituição escolar, que é herdeira da modernidade, portanto, comprometida com os ideais modernos e com a crítica da pós-modernidade à razão (LIBÂNEO, 2010, p.191). O autor resgata a tarefa do Pedagogo com o desenvolvimento da razão e com a intencionalidade de sua prática educativa comprometida com a formação humana,

Isso significa que o pedagogo não pode renunciar à busca e construção de uma racionalidade, por mais que devam ser recusados os dogmas e as verdades estabelecidas. Além disso, como prática social, a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais ou, mesmo, de grupos particulares (LIBÂNEO, 2010, p. 188-189)

Estas ponderações acerca da tarefa do Pedagogo e da educação são comprometidas com a humanização, e não com os interesses mesquinhos do capital quando trata-se em educar trabalhadores.

O pós-modernismo expressado nas DCNP, que por meio da Pedagogia das competências buscou atender a necessidade do capital pós-crise de 1970, fundamentou teoricamente a ampla reforma nos sistemas educativos nos anos 1990. À vista disso, o capital fez uso dos OM como principais articuladores da política-ideológica na formação dos trabalhadores, sob a organização produtiva toyotista ou flexível.

O papel da Pedagogia das competências, como expressão do pós-modernismo na formação do Pedagogo, corrobora com a influência do capital na formação de um trabalhador compatível com sua nova exigência produtiva, além de contribuir com o aprofundamento do processo histórico da decadência ideológica da burguesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução desta pesquisa procuramos abordar, de forma breve, a conjuntura que vivenciamos atualmente. As transformações econômico-ideológicas ocorridas no final do século passado e acentuadas no presente século, nos incitou a preocupação com a formação do Pedagogo. Para nós, ainda em processo de formulação da problemática, o processo formativo deste trabalhador priorizava de certa forma a dimensão prática, em função disso, as leituras que compunham os conteúdos das disciplinas estavam dedicadas ao desenvolvimento deste pensamento como se fosse algo ‘natural’ ao curso de Pedagogia.

O trabalho como tarefeiro pedagógico, suscetível aos modismos e desenvolvedor de inúmeros projetos passaram a ser caracterizações do trabalho do Pedagogo na instituição escolar. Essas considerações levaram a questionamentos em relação a história do curso de Pedagogia no Brasil, que pode ser apreendida a partir da leitura dos Capítulos 2 e 3 desta dissertação. Nestes capítulos procuramos compreender o curso de Pedagogia desde sua regulamentação por meio do Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, e sua relação dialética com o contexto político e econômico até as reformas neoliberais na educação brasileira nos anos 1990.

No estudo que realizamos nestes dois capítulos, notamos a sintonia da produção de legislações para o curso de Pedagogia com o projeto político de país que se pretendia construir. Percebemos que no campo normativo o curso apresentava contradições com a formação oferecida no Curso Normal, se o habilitado seria docente ou especialista em educação e se haveria necessidade do curso existir em nível de graduação.

As DCNP/2006, analisadas no Capítulo 1, demonstraram que a indefinição do que é específico ao curso perdurou. A habilitação para docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas do curso Normal (nível médio) e em áreas consideradas de gestão escolar, ainda está em conflito com a modalidade Normal, que de acordo com a LDB 9394/96, no artigo 62º, institui:

Art 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Além disso, selecionamos no texto das DCNP três aspectos que constituem a concepção de pedagogo. São eles: a) da concepção de um certo pluralismo teórico, de uma acentuada preocupação com a prática deste trabalhador; b) a prática no cotidiano escolar, e que se concentra aqui a concepção de formação continuada; c) do alargamento das atribuições do

Pedagogo, representado aqui pelas competências que este trabalhador deverá dominar. A Pedagogia das competências e sua identificação ideológica com os ideários educacionais pós-modernos são tratados com mais especificidade no Capítulo 4.

Estes aspectos refletem não só a história do curso de Pedagogia no país, mas também a relação de nosso projeto educacional com os interesses imperialistas do capital. Nesta pesquisa aproximamos nosso objeto de estudo, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, com as orientações de Organismos Multilaterais (OM) para a educação.

Analizamos a política educacional prescrita por OM nos documentos: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) e o *Proyecto Principal de Educacion en America Latina y el Caribe* (1996). Buscamos na legislação educacional, além das DCNP, as políticas que a antecederam e que contribuíram para sua produção enquanto diretriz de formação de Pedagogos no país, são elas: Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Constatamos, a partir de uma análise da política delineada por estes organismos, que as diretrizes para o curso de pedagogia estão em consenso com tais orientações.

As documentações produzidas no âmbito da reforma educacional impulsionadas pelo neoliberalismo, evidenciaram alinhamento com os ideários educacionais pós-modernos. Que no conjunto do desenvolvimento histórico do capitalismo, este pensamento insere-se na compreensão entendida por Geörgy Lukács como decadência ideológica da burguesia.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa objetivou apreender o perfil do pedagogo desejado pela Resolução nº1/2006 e sua relação com a Pedagogia das competências, que demonstrou-se como pensamento educacional que fundamentaria a formação de um pedagogo atento às necessidades da realidade do aluno. Necessidades essas que se assemelham com as exigências do mercado de trabalho na contemporaneidade. O processo formativo como adaptação à realidade ou ao cotidiano, advoga a prática como princípio educativo. O clássico, os conhecimentos científico, ou rigor teórico como componentes da formação do pedagogo passam por ultrapassados ou até mesmo sem sentido para a atuação na sociedade chamada pós-moderna.

O Pedagogo esvaziado do que o permitiria compreender a realidade concreta estaria sensível a devaneios pedagógicos que não condizem com a especificidade da escola, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

A nossa problemática de estudo buscava compreender como a ideologia presente na Pedagogia das competências conforma o Pedagogo no projeto do capital. Identificamos o pós-

modernismo como fundamento teórico da Pedagogia das competências. Como ideologia, o ideal pós-moderno pretende o rompimento com os princípios propagados pela modernidade. Estaríamos em uma nova sociedade, a pós-moderna.

Com base nos estudos de Wood (1999) e Jameson (2000) sustentamos uma crítica à pós-modernidade. Os autores situam historicamente este fenômeno ao retomarem os movimentos sociais do final dos anos 1960 e a crise capitalista dos anos 1970.

O pensamento forjado nos movimentos da década de 1960, de acordo com Wood (1999) demonstra rejeição a história e prezam pelas narrativas dos diferentes sujeitos, a consideração por casos particulares. Nesse momento, encerra-se o período áureo do capitalismo e a burguesia internacional impõe uma profunda reforma de Estado. Inglaterra e EUA tomam frente na condução dessa reforma e constroem o ideal do que seria o estado neoliberal.

Jameson (2000) procura compreender o pós-modernismo em conjunto com as transformações do capital no final do século XX. Constrói a concepção de que o pós-modernismo seja a lógica do capitalismo tardio, ou do capitalismo em seu estágio imperialista.

A Pedagogia das competências como expressão da pós-modernidade na formação do Pedagogo, implica primordialmente na construção ideológica do trabalhador. O processo identificado por nós nas DCNP, da restrição dos conhecimentos teóricos e valorização dos conhecimentos práticos, atuam no sentido de conformar este trabalhador na lógica funcional do capital.

A pós-modernidade, como discutimos no Capítulo 4, compõe o processo ideológico de decadência filosófica da burguesia, o que evidencia que sua apresentação discursiva como progressista esconde sua essência reacionária. O Pedagogo submetido a este universo ideológico em sua formação, mesmo de forma não intencional, poderia estar contribuindo para a manutenção da ordem social capitalista. Como bem pontuamos no início deste trabalho ao tomarmos por posição a perspectiva da classe trabalhadora, nos preocupamos com uma formação que nos instrumentalize teoricamente para compreender a realidade concreta, para que possamos transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Edições Gernasa, Rio de Janeiro, 1968.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. 287 p.

BANCO MUNDIAL, **La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de La Experiência**. Washington, 1995.

BARRETO, Raquel G; LEHER, Roberto. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008 Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008. 423-436.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso: 15 de jul. de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006.

_____. **Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966**. Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital n. 4 de 1997**. Brasília, 1997.

_____. **Lei 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império.

_____. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10%201827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em: 15 de jul. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 15 de jul. de 2020.

_____. **Parecer nº 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11, p. 59-66.

_____. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. [S. L.].

_____. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 10, p. 95-101.

_____. **Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939.** Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%201.063%2C%20DE%2020%20DE%20JANEIRO%20DE%201939,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 4 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Decreto Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

_____. **Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Decreto-Lei 9.070, de 15 de março de 1946.** Dispõe sobre a suspensão ou abandono coletivo do trabalho e dá outras providências. Revogado pela Lei nº 4.330, de 1 de junho de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9070.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10. 861, de 14 de abril de 2004.**

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.**

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** MEC/UNESCO, Brasília, 1993.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17 de mar. 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e Conhecimento Científico: inflexões pós-modernas.** Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

CHACRA, Gustavo. Os EUA com Obama, realizaram 26.171 bombardeios em 2016. Estadão, 10 jan. 2017. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/blogs/gustavo-chacra/os-eua-com-obama-realizaram-26-171-bombardeios-em-2016/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

COSTA E SILVA, Arthur. **Mensagem ao Congresso Nacional do Presidente Arthur Costa e Silva.** 1968.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago N.º 17, p. 86-154, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p.912-933, out./dez. 2014.

DEWEY, John. **La Ciencia de La Educación.** Editorial Losada S.A.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe.** Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. G.;

DUARTE, Newton (Org.) **Formação de Professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. 355 p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

G1. **‘Nossa democracia está em jogo’, diz Barack Obama sobre eleições presidenciais dos EUA**. 20 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2020/noticia/2020/08/20/nossa-democracia-esta-em-jogo-diz-barack-obama-sobre-eleicoes-presidenciais-dos-eua.ghtml> Acesso em: 23 ago. 2020.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. S/D.

GUILHERME, Wanderley. **Quem dará o golpe no Brasil?** Coleção Cadernos do Povo Brasileiro, volume 5. Editora Civilização Brasileira, 1962.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andrea Ribeiro. **Organismos Internacionais: história e práticas**. 10ª reimpressão. Elsevier: Rio de Janeiro, 2004.

HISTEDBR. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

HOWBSBAWM, Eric. **Era dos extremos – O breve século XX**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª ed. Editora Ática: São Paulo, 2000. 431 p.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogo, para que?** São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LOVATTO, Angélica. **Os Cadernos do Povo Brasileiro e o debate nacionalista nos anos 1960: um projeto da revolução brasileira**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACIEL, David. **O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992)**. Revista UFG / Dezembro 2011 / Ano XIII nº 11. 98-108.

MARX, KARL. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 285p.

MARX, KARL; ENGELS, FRIEDRICH. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes 2011.

NETTO, José Paulo. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa**. Lisboa: Seara Nova, 1978. 97 p.

NOGUEIRA, Vera M. R. **Estado de Bem- Estar Social – origens e desenvolvimento**. Katálysis, n. 5, jul./dez., 2001, 89-103.

PEREIRA, João Márcio Mendes Pereira. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

PIMENTA, Gabriel Fernandes. **Política externa do Governo Geisel (1974-1979): análise realista neoclássica**. Estudos Internacionais, v. 3 n. 2 jul-dez 2015 p. 203-224.

PINHEIRO, Camila Mendes; DAL RI, Neusa Maria. **Democratização da educação na década de 1980: O Fórum de Educação na Constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986)**. In: VI Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2013, Goiânia. VI ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial – o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Corte, 2006.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: expressão da epistemologia da prática**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 35-62, 2007.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação do discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 153 p.

SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1999. 95 p.

_____. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. **A Pedagogia no Brasil – História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 224 p.

_____. **O curso de pedagogia e a formação de educadores**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; MARIN, A. J. **Formação de Professores versus formação de pedagogos**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso De Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Aline de Vasconcelos. **João Goulart e as reformas de base**. Textos e Debates, Boa Vista, n.32, p. 5-20, jan./jun. 2019

SIMÕES, Gustavo da Frota. **Política externa do governo Castelo Branco (1964-1967) para o continente americano**. Revista Relações Internacionais no Mundo Atual, v.2, n. 2, 2010, 1-202.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de M.; EVANCELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; **Decifrar Textos para Compreender a Política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005

TRICHES, JOCEMARA. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Florianópolis, SC, 2010, 218 p.

_____. **A Internacionalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016, 398p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação, Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Projecto Principal de Educacion em America Latina y el Caribe. Boletim 41**. Santiago, Chile. 1996a.

_____. **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez. 1996b. 288 p.

_____. **História da UNESCO no 70º aniversário de sua criação**. Regional São Paulo, março, 2015.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 215 p.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é agenda “pós-moderna”? In: **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999.

APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Visando nos apropriar da produção acadêmica acerca do tema que nos propomos a estudar realizamos uma revisão bibliográfica. Para isso, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Na seleção dos trabalhos, utilizamos, em um primeiro momento, quatro palavras-chave: “organismos multilaterais”, “política de formação de professores” “formação de Pedagogo” e “ideários educacionais pós-modernos”. Foram encontrados 397 resultados. No processo de seleção destes estudos elaborei a seguinte lista de critérios para ser seguida:

- Critério 1: Trabalhos que abordem a influência das Organizações Multilaterais na elaboração de políticas educacionais no Brasil;
- Critério 2: Pesquisas publicadas entre os anos de 1990 a 2018;
- Critério 3: Pesquisas que relacionem as orientações de Organismos Multilaterais com a formação de professores;
- Critério 4: Estudos que tratem da formação do Pedagogo sob a influência dos Organismos Multilaterais;

Com a sistematização dos critérios a orientarem a seleção de trabalhos, foram selecionadas seis pesquisas: uma tese e cinco dissertações. Com este pequeno número de estudos encontrados, resolvemos retomar o Catálogo da Capes para realizar uma nova pesquisa, desta vez com as palavras-chave: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, “Organismos Multilaterais” e “ideologias pós-modernas”. A segunda busca partiu da preocupação de haver algum erro na primeira pesquisa, por esta ter demonstrado poucos estudos acerca do tema. Encontramos duzentos e trinta e oito resultados, destes foram seletas apenas três pesquisas⁶⁰: uma tese e duas dissertações. Muitos trabalhos que apareceram nos resultados desta segunda pesquisa também estavam presentes na realizada anteriormente. Segue neste primeiro quadro as teses de doutorado:

⁶⁰Os trabalhos encontrados na segunda pesquisa são a tese e dissertação de Jocemara Triches e a dissertação de Aline Inácio Decker. Cf. Quadro 1 e 2.

Título	Ano	Autor	Orientador	Instituição
Educação Superior no Brasil no Limiar do Século XXI	2011	Cláudia Gonçalves Lima de	Enéas de Araújo Arrais Neto	Universidade Federal do Ceará
A Internacionalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)	2016	Jocemara Triches	Olinda Evangelista	Universidade Federal de Santa Catarina

Quadro 1– Teses de Doutorado por título, ano, autor, orientador e instituição.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

No segundo quadro, as dissertações encontradas:

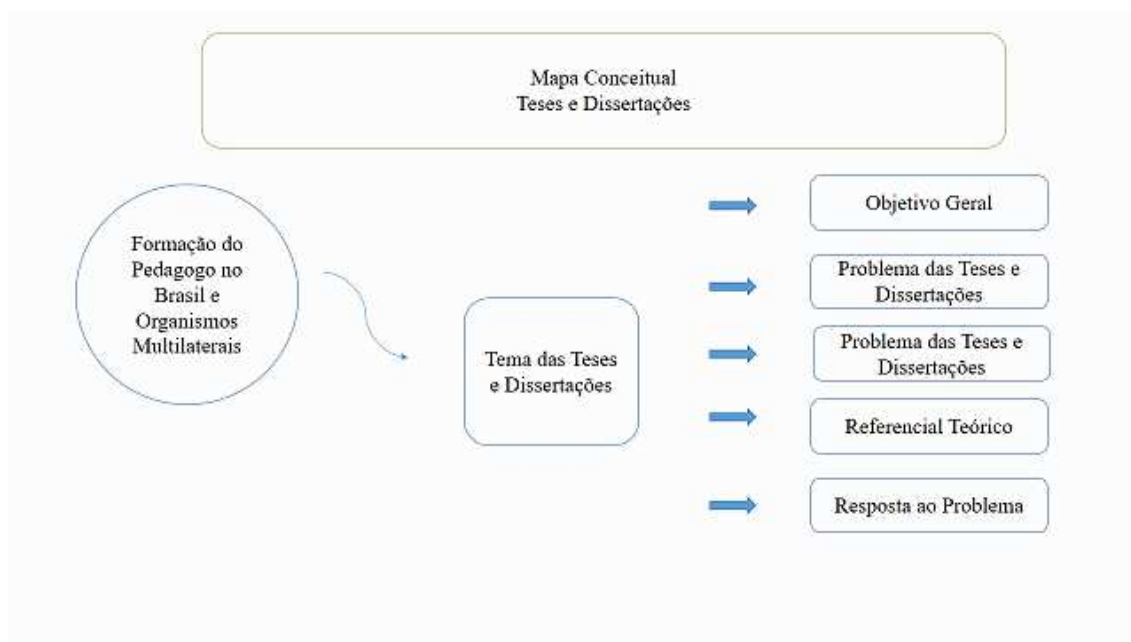
Título	Ano	Autor	Orientador	Instituição
Formação De Professores No Contexto Da Crise Estrutural Do Capital -	2006	Vadamarin Coelho Gomes	Maria Susana Vasconcelos Jimenez	Universidade Estadual do Ceará
Organizações Multilaterais E Curso De Pedagogia: A Construção De Um Consenso Em Torno Da Formação De Professores	2010	Jocemara Triches	Olinda Evangelista	Universidade Federal de Santa Catarina
As Políticas Públicas de Formação Dos Professores no Brasil a Partir Da Ldb 9394/96 e sua Relação com o Programa Para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal)	2012	Adriana da Cunha Werlang	Edaguimar Orquiza Viriato	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Formação Como Capacitação: Um Estudo Marxiano Sobre A Qualificação Do Pedagogo Brasileiro Em Tempos De Crise Estrutural Do Capital	2015	Expedito Vital Marinho Junior	Osterne Nonato Maia Filho	Universidade Estadual do Ceará

Formação Docente No Contexto Do Trabalho Flexível Contemporâneo	2015	Helen Cristina De Oliveira	Renan Bandeirante Araújo	Universidade Estadual do Paraná
Propostas Internacionais Para A Carreira Docente: Repercussões Nas Políticas Nacionais E Resistências Locais	2015	Juliana Matias Faust	Eneida Shiroma Oto	Universidade Federal de Santa Catarina
A Formação Docente No Projeto Político Do Banco Mundial (2000-2014)	2015	Aline Inácio Decker	Olinda Evangelista	Universidade Federal de Santa Catarina

Quadro 2– Dissertações de Mestrado por título, ano, autor, orientador e instituição.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Para análise das pesquisas elaboramos um quadro de orientação para analisar os principais aspectos de um trabalho científico: o tema, objetivo geral, problema, hipótese (quando houver), referencial teórico e resposta ao problema.



Quadro de orientação - Teses e Dissertações

Neste momento do estudo, apreendemos o que foi produzido acerca do tema de nossa dissertação, as problematizações realizadas, as respostas encontradas e os principais referenciais teóricos que fundamentaram os estudos. Assim, nas próximas páginas apresentaremos a síntese de cada trabalho, e em especial, dedicaremos uma parte para análise conjunta da dissertação e tese de Jocemara Triches, por tratarem de maneira específica das Diretrizes para o curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo. Por fim, apresentaremos as

incorporações que esta pesquisa fez de cada estudo no esforço de mostrar-se relevante à temática formação de Pedagogos.

1.1 Síntese das dissertações e teses

A exposição seguirá o critério dos quadros 1 e 2 que constam nas páginas acima. Primeiro, a apresentação da tese de Cláudia Lima e depois as dissertações do quadro 2, com exceção dos trabalhos de Triches, como acordado no parágrafo anterior.

A tese, Educação Superior no Brasil no Limiar do Século XXI, tem por objeto de análise esta etapa educacional considerando a reestruturação ocorrida neste campo no Brasil nos anos 1990 seguindo as orientações de organismos multilaterais, em particular, o Banco Mundial.

Por objetivo de pesquisa, intenciona analisar no campo legal e operacional das reformas no período compreendido entre 1995 à 2010, os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e os de Luiz Inácio Lula da Silva. Problematisa a diferença política dos governos de FHC e Lula, como tese, defende a diferença política entre estes governos, entendendo o primeiro como um governo neoliberal e o segundo como representante de avanços em direitos sociais, especificamente, no acesso à universidade pública.

A pesquisa documental analisou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996, o Decreto nº 2.306 de 1997, o Decreto nº 3.860 de 2001, o Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período de 1995-1998, o Plano Nacional de Educação de 2001 e *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* do Banco Mundial publicado no ano de 1995. Nestes documentos Cláudia de Lima procurou apreender o imperativo neoliberal de enxugamento do Estado, das iniciativas de privatização da educação através da política transferência da responsabilidade do que antes era entendida como do Estado para o setor privado. Para o estudo, o capitalismo em crise estrutural no final do século XX passa a exigir de países à sua periferia uma intensificação das políticas de privatização de seguridade social, para isso, observa-se a sustentação que os organismos multilaterais oferecem através de suas proposições à estes países.

A tese pôde concluir que no período de 1995-2002, dos dois governos de FHC, houve uma expansão na oferta de matrículas nas Instituições de Ensino Superior privadas, seguindo as orientações contidas no documento do Banco Mundial. Já no período de 2003 à 2010, sob o governo Lula, pode-se assistir, de acordo com a autora da tese, uma mudança política em relação ao período anterior ao promover uma expansão da universidade pública através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - e da realização de concursos públicos para professores. Para esta pesquisa, entende-se que no governo de FHC houve um

alinhamento com as orientações de organismos multilaterais e a reforma neoliberal do Estado, já no período Lula, há uma ruptura com o processo de privatização e um esforço para consolidar políticas na educação superior que garantam a entrada de representações sociais antes negadas pelo espaço universitário.

A dissertação, *Formação de Professores no Contexto da Crise Estrutural do Capital*, de Valdemarin Gomes, insere-se na temática formação de professores e é uma pesquisa teórico-bibliográfico e documental. Objetiva-se com este estudo compreender em quais aspectos a crise deflagrada nos anos 1970 induziu as transformações ocorridas na formação de professores no Brasil.

Na dissertação podemos ver o reconhecimento da influência de OM na formulação de política educacionais no Brasil, porém não utiliza de forma sistemática a análise de alguma publicação. Em uma rápida passagem cita os 4 pilares da educação presente no Relatório Delors e em outras partes do texto refere-se a estes Organismos de maneira secundária, ou seja, traz a citação de outros autores e seus escritos sobre a política delineada nos documentos publicados por estas organizações.

Como problema de pesquisa, o autor procura desvelar a relação entre educação, trabalho e capital no contexto da crise de forma a apreender como a formação de professores insere-se neste cenário complexo.

Após a discussão e investigação para alcançar o objetivo geral e responder ao problema levantado, concluiu-se que os organismos internacionais deram a educação posição central em suas políticas. A educação concebida na lógica mercadológica coloca os cursos de formação docente alinhados a esta concepção que, trabalha pela retirada em nossa formação dos aportes teóricos necessários a uma compreensão profunda do sistema econômico que vivenciamos. Para o autor, ao seguirem as orientações do capital, as políticas educacionais brasileiras demonstram certa tentativa de humanização do capital, sendo impossível, de acordo com sua concepção, devido a seu aspecto incorrigível.

A dissertação de Adriana Werlang concentra sua temática no estudo da formação de professores a partir da instituição da LDB 9394/96 e a relação desta lei com o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe – PREAL. O objetivo geral está em demonstrar a relação da linha política de formação de professores constituída na LDB e as proposições do organismo multilateral, o PREAL.

O estudo justifica-se pela importância que a educação assume, do ponto de vista do capital, para resolução de sua crise aberta nos anos 1970. A pesquisa se coloca como problema compreender a forma como foi proposta a reforma educacional e de que maneira influenciou nas políticas públicas de formação docente. Através de uma análise dos documentos “O futuro está em jogo”, o Primeiro Boletim para a América Latina e Caribe “Ficando para Trás”, o Segundo Boletim para a América Latina e Caribe “Quantidade sem Qualidade” e o Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”, constatou-se a construção de um consenso para a necessidade das reformas e a ampliação de sua base de apoio por meio das parcerias público-privadas. Deve-se a isso a concepção deste organismo em entender que os empresários são os profissionais qualificados para contratação dos docentes bem como orientarem a forma como se dará a sua formação.

A partir da leitura e análise dos documentos, a autora percebeu que o principal eixo de orientação da formação docente encontra-se na priorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico tendo como base de sustentação a teoria do capital humano, impulsionando dessa forma, no que tange a formação docente, formas de avaliação individual da prática do professor e formas de incentivos salariais ao resultado destes processos avaliativos.

Para fundamentar teoricamente a discussão acerca da influência do PREAL sob a LDB 9394/96, a autora foi aos estudos de Shiroma e Evangelista (2003; 2008) – onde ficou atenta aos aspectos que demonstram a necessidade de adaptação dos professores a chamada nova ordem mundial –, Figueiro (2005) – teve por foco de estudo da educação sob o modelo econômico neoliberal –, Bazzo (2006) – sobre a interferência da política neoliberal na formação de professores – e Frigotto (1995) – na crítica à sociedade do conhecimento, pauta-se a educação no campo do mercado e a adequação do professor nesta lógica.

Exposito (2015) teve por tema em sua dissertação a análise da formação do Pedagogo no Brasil nos últimos anos dando atenção, em especial, a crise capitalista iniciada no final do século XX e, com isso, a reestruturação do Estado no país durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

A pesquisa procura responder, considerando os fenômenos conjunturais colocados no tema, como esses acontecimentos interferiram na formulação de políticas de formação do pedagogo no Brasil. O autor assume o materialismo histórico dialético como método teórico de orientação de análise dos documentos a nível nacional: Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica publicada em 2000 – em Cursos de Nível Superior –, a Resolução CP/CNE Nº1 de 2006

e de publicações do PRELAC, UNESCO e Banco Mundial, tomado por Exedito como principal organismo de investimentos e empréstimos à países pobres.

Tendo por objetivo geral a discussão dos desdobramentos da crise capitalista na formação do Pedagogo, defende-se, em contraposição ao modelo de formação proposto pela reforma, a formação humana na perspectiva marxista, entendida pelo autor como a formação que possui por direção a emancipação humana. O principal referencial teórico para compreender as relações entre Organismos Multilaterais e política educacional brasileira está na tese de doutorado de João Márcio Mendes Pereira onde apresenta-se um estudo aprofundado do Banco desde a sua fundação até o ano de 2008 considerando-o como o próprio título do estudo postula, como ator político, intelectual e financeiro nas atuais relações da sociedade capitalista.

Conclui-se que os documentos analisados na dissertação da política educacional do país estão em conformidade com a política delineada por Organismos Multilaterais, e, que seguir estas proposições não tem demonstrado mudanças qualitativas em nosso quadro educacional. Para o autor, neste contexto ganha-se espaço os argumentos favoráveis à formação aligeirada, à distância e pragmática dos docentes, e a formação universitária é tida como indesejável por seu elevado custo e por não atender as exigências do setor empresarial.

Na dissertação, *Formação Docente No Contexto Do Trabalho Flexível Contemporâneo*, cuja temática se concentra na formação de professores, objetivou apreender a relação existente entre os elementos presentes na gestão toyotista com o novo perfil docente delineado a partir da reestruturação produtiva do capital. E, como problema de pesquisa, o questionamento desta relação.

O movimento realizado para responder ao questionamento precisou contextualizá-lo historicamente de forma a compreender a totalidade de fenômenos que o constituiu. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, coloca-se como referencial teórico de fundamentação do estudo o materialismo histórico e dialético.

A dissertação aponta a existência da relação entre Organismos Multilaterais e a formulação de políticas nacionais, para isso, confronta o Relatório Delors com a Resolução CNE/CP 2002. No relatório, observa-se a constituição de um professor baseado na concepção escolanovista e a defesa de um professor pragmático em contraposição ao perfil do professor na chamada escola tradicional, em especial, uma crítica à formação teórica deste.

Os principais autores utilizados por Helen em sua dissertação para tratar da formação de professores, e que subsidiaram a análise desta relação com as orientações contidas em

Organismos Multilaterais, foram Helena de Freitas, Shiroma, Evangelista e Mariano Fernández Enguita.

Por fim, este estudo pode concluir que a formação de professores segue a lógica *just in time* do padrão de acumulação toyotista e que se insere na reestruturação do Estado sob a orientação neoliberal contida no Consenso de Washington. Nesse sentido, o perfil do professor desejado concentra-se no desenvolvimento de características próprias ao trabalho flexível, a habilidade de se adaptar a qualquer atividade produtiva, se orientar pelo imediatismo, o utilitarismo.

Dessa forma, os cursos de formação de professores passam por transformações quanto à transformação flexível seja de seus currículos, na modalidade dos cursos (à distância ou presencial – cabendo ainda ser presencial com uma parcela da carga horária à distância) ou no próprio processo de formação que pode se dar de forma continuada ou ao longo da vida – ignorando-se aqui a formação universitária. A autora compreende que a concepção de educação presente no Relatório Delors está alinhada à Teoria do Capital Humano, pois delega à educação a capacidade de contribuir desenvolvimento econômico dos países.

Concentrada na temática de carreira docente, a dissertação de Juliana Faust objetiva “conhecer, analisar e compreender as propostas para a reforma da carreira docente na Educação Básica debatidas no período pós-2000 no Brasil e os interesses a elas subjacentes” (FAUST, 2015, p. 30). Nesse sentido, a problemática considera, por assim dizer, o interesse de diferentes representantes da sociedade com a educação, e por isso, a necessidade de apreender as transformações ocorridas na carreira docente correlacionadas com os interesses do capital em determinada conjuntura histórica apontada pela autora que se abre pós crise dos anos 1970.

No caso, a pesquisa nos traz uma hipótese ao problema, para a autora, a educação, e em especial, a escola interessa ao Estado capitalista por ser um espaço privilegiado para execução de seu projeto através da conformação técnica e ética das massas que frequentam este espaço institucional. Dessa forma, a reforma na carreira docente se insere ao projeto educacional capitalista, pois, entende-se que estes são os trabalhadores que o concretizarão através de sua prática. Mas, a pesquisa também considera a contradição desta relação ao trazer para sua análise a greve do magistério público da rede estadual de Santa Catarina no ano de 2015.

Tendo por referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, a dissertação tomou três procedimentos:

- em um primeiro momento, realizou-se um levantamento da produção acadêmica relacionada à temática nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino

Superior – CAPES, Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED-Sul, trabalhos apresentados em encontros da Rede Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO. À esta etapa considerou-se duas publicações da CNTE, por serem avaliadas como importantes ao objeto da pesquisa;

- No segundo momento, uma análise documental selecionados no website do Todos pela Educação e da UNESCO;
- Por último, realizou-se uma observação com registro em diário de campo da greve dos professores;

Os principais referenciais teóricos estão baseados nos estudos de Shiroma e em Dale Roger, quando este defende existir uma agenda global para a educação. Os Organismos Multilaterais se assumem aqui como responsáveis pelas proposições políticas educacionais na América Latina e Caribe nas reformas ocorridas na década de 1990 e nas atuais dos anos 2000.

A partir dos estudos dos documentos chegou-se ao entendimento que estas publicações possuem um caráter prescritivo e

repetem de forma pedagógica a mesma ideia e estão centrados nos seguintes aspectos: contratação, remuneração, incentivos, progressão, condições de trabalho, avaliação docente, organização da categoria docente. Constatamos que suas proposições para a carreira docente são: atrair e reter pessoas talentosas para a carreira docente, salários baseados em avaliações de desempenho, incentivos para os ingressantes na carreira e incentivos por mérito, monitoramento e avaliação, progressão na carreira sem sair da sala de aula, garantir boas condições de trabalho, consensuar com os sindicatos os “*estándares*” que sejam base para pagamento de salários diferenciados e para as avaliações, e construir um cenário de cooperação com os sindicatos. (FAUST, 2015, p. 166)

A reforma na carreira docente serviria, para o capital, como um mecanismo de controle de trabalho dos professores e seu papel na formação de força de trabalho para a nova sociabilidade do mundo produtivo.

A dissertação de Aline Decker, *A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000- 2014)*, procura investigar nas publicações deste organismo multilateral a concepção de educação publicizada em seus documentos, como deve ocorrer a formação docente no contexto das reformas educacionais dos anos 1990 e apreender as estratégias bancomundialistas para que seu projeto se materialize nas políticas educacionais em países da América Latina e Caribe. Considerando o protagonismo deste organismo na formulação e proposição de políticas educacionais do projeto reformista, a pesquisadora levanta como problema do estudo o questionamento: Como se dá, na perspectiva do Banco Mundial, a

formação de professores? A hipótese construída, e que ao final do estudo veio a se confirmar, foi que para o Banco a formação docente se dá ao longo da carreira, ou seja, é na prática que este trabalhador se constituiria em professor.

A concepção de educação para o Banco está atrelada a uma revisitação do que seria a Teoria do Capital Humano, a educação então é considerada como campo estratégico para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A qualidade da educação, entendida de forma idealista, está subordinada à qualidade do professor, este que se encontra “reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, ao que vemos e pelo que quer fazer crer, qualquer um pode desempenhar” (DECKER, 2015, p. 154). Esta política à primeira vista sinaliza a importância deste trabalhador, mas o que se promoveu foi a desqualificação dos professores bem como sua culpabilização pela crise da escola pública.

Realizou-se uma pesquisa documental através de publicações do Banco Mundial nos anos de 2000-2014, que se concentram nos títulos *Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001), *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* (2005), *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010), *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020* (2011), *Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms* (2011) e *Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014).

O primeiro documento, objetivou estabelecer proposições para os anos iniciais do século XXI pós iniciadas as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990. Procura delinear uma padronização na profissão docente tanto em sua formação quanto em seu trabalho na escola, prioriza-se os processos de avaliação de sua prática e a noção de incentivos. Percebeu-se a promoção neste documento da desqualificação da formação e do trabalho do professor no Brasil, indica-se para superação desta problemática a construção de diretrizes que se orientem por dois aspectos: “para e pela sala de aula”.

No relatório, *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?*, pretendeu-se discorrer sobre o desempenho de alunos relacionado com a atuação dos professores de forma a sugerir a instituição de mecanismos de avaliação como forma de incentivar professores.

Na terceira publicação, realizou-se um balanço do que aconteceu nos anos de 1995-2010 no campo educacional a partir da implementação da reforma nesta área no Brasil e, chama a atenção para as necessidades do capital com a educação no presente século.

No quarto documento, apresenta-se a aprendizagem atrelada ao desenvolvimento econômico e ao combate à pobreza. Ainda de acordo com a publicação, considera-se a presença do professor em sala de aula como garantia de aprendizagem e como eixo central de treinamento.

Na penúltima publicação, procura-se a partir da exposição de resultados bem sucedidos das reformas educacionais que contaram com a política de responsabilização escolar ressaltando o uso de processos avaliativos. Apresenta-se duas formas presentes na reforma que estão voltadas para responsabilização docente privilegiadas pelo Banco, que são, a forma como se dá o contrato de posse e o pagamento baseado no desempenho docente

Por fim, o último documento está direcionado a professores da América Latina e Caribe, no qual apresenta-se resultados de uma investigação das práticas em sala de aula desses docentes. Esta investigação serviu, de acordo com o Banco, para análise comparativa dos resultados educacionais com o crescimento econômico na região.

Entende-se que “não são os documentos que justificam a política, mas antes, é política que justifica a produção de documentos, pois as demandas para escrevê-los são criadas com base em dados da objetividade histórica” (DECKER, 2015, p.51), para isso, a autora vai a conjuntura que produziu a necessidade histórica da reforma educacional no final do século XIX, a crise capitalista e de seu padrão de reprodutibilidade.

Ao problema levantado, a dissertação chega à conclusão que para o Banco Mundial a formação docente acontece ao longo da carreira deste trabalhador retirando assim a relevância da formação inicial dos professores. Neste caso, a formação teórica perde sentido para o Banco, pois seu interesse está em formar o professor que “será um aprendiz para sempre treinável; a eterna obsolescência se concretizará como processo de treinamento ao longo da vida” (DECKER, 2015, p. 215), a entronização da prática em sala de aula como espaço de formação cumpre a função de desvalorização do conhecimento científico.

Os principais referenciais teóricos utilizados na dissertação para apreensão do fenômeno em comum com a pesquisa que se pretende realizar, a gerência de Organismos Multilaterais na formulação de políticas educacionais do Brasil, são Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2004; 2015) – as autoras são fonte de pesquisa por oferecerem base metodológica para análise de documentos e para estudo da presença das propostas destes organismos a nível nacional -, Camila Grosso Silva (S/D) e João Marcio Pereira (2014) – que trata da atuação do Banco

Mundial desde a sua criação em 1944 e como esta se transforma nos anos 1970 - , Montañó e Duriguetto (2011) – onde procuram demonstrar que é no final da Segunda Guerra Mundial que as agências internacionais passam a trabalhar no sentido de construir uma nova padronização social a nível mundial – e Barreto e Lehr (2008) – os autores esclarecem que é no contexto da crise econômica dos anos 1970 que o Banco aparece como financiador de projetos voltados para a área social, principalmente em países periféricos, na garantia do cumprimento de sua agenda reformista para estas áreas.

1.2. Tese e dissertação de Jocemara Triches: a docência alargada

Como dito anteriormente, a dissertação e tese de Jocemara Triches serão analisadas separadamente. Em sua dissertação dedicou-se a examinar as diretrizes para formação docente nas publicações de Organismos Multilaterais e a incorporação dessa política na Resolução CNE/CP n.1/2006. E, na tese de doutorado analisou o curso de pedagogia em 27 universidades federais objetivando compreender o perfil do licenciado a ser formado. Para cumprir uma finalidade didática procuramos, em um primeiro momento, apresentar mais detalhadamente a dissertação, e logo após, a tese de doutorado.

Em linhas gerais, a dissertação, Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores, concentra-se na temática da formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) instituídas no ano de 2006 e, possui por objetivo geral, analisar as diretrizes formuladas por Organismos Multilaterais e que se fazem presentes nas políticas de formação de professores no Brasil, dando atenção especial, as DCNs para o curso.

A pesquisa propõe-se ao estudo do período compreendido entre 1996 à 2008, esta escolha se deve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e, em 2008 por completar dois anos desde a instituição das DCNs para o curso de Pedagogia, considerando que a dissertação foi publicada em 2010.

Jocemara traçou um caminho por três procedimentos metodológicos em sua pesquisa, o primeiro, consiste no levantamento e estudo de teses e dissertações presentes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em periódicos acadêmicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) inseridos na temática de formação de professores no Curso de Pedagogia e as políticas de Organismos Multilaterais para a América Latina. O segundo, levantamento e análise de publicações de OM apreendendo as proposições do que seria o professor e, o terceiro, que foi

o esforço de confrontar dos dados coletados nos dois primeiros procedimentos com os encontrados na análise das Diretrizes para o curso, dando atenção especial, aos aspectos que envolvem a docência.

Tendo como problema de pesquisa, o questionamento acerca do conceito de docência nas Diretrizes, concluiu-se a apreensão de dois eixos: docência e gestão. Sendo esses dois eixos de responsabilização de um mesmo trabalhador, que, de acordo com Triches não será um pedagogo. Observou-se também, a presença dos aspectos de alargamento e restrição nas diretrizes, entendimentos, o primeiro, como alargamento das atribuições, e a segunda, referente à restrição do conhecimento, este concebido nas diretrizes em sua forma pragmática.

A fundamentação teórica utilizada para o estudo da formação de professores concentra-se nos estudos de Dalila Oliveira, Roger Dale, Olgaíses Maués, Eneida Shiroma, Roselane Campos, Rosalba Garcia e Olinda Evangelista.

Entrando mais no texto e em sua estrutura, a dissertação divide-se em 6 capítulos: Introdução; O Curso de Pedagogia na Produção Acadêmica entre 1996-2008; Intelectuais, Organizações Multilaterais e Consenso; Super-professor: instrumento da “nova” educação; As Diretrizes do Curso de Pedagogia: Aproximações com as diretrizes educacionais de organizações multilaterais; e Considerações Finais;

No primeiro capítulo, Introdução, há uma síntese da pesquisa e dos capítulos além de uma contextualização da reforma do curso de pedagogia considerando a conjuntura político-econômica dos anos 1990 e o processo de aprovação das DCNs, que será abordado mais à frente neste estudo, procurando demonstrar, logo no início que a docência se apresenta de forma alargada nas diretrizes e da necessidade do capital para formar um *superprofessor*, inserido na lógica da pedagogia da hegemonia tratada por Lúcia Neves em seu livro “A Nova Pedagogia do Capital: estratégias para educar o consenso”. Nesta parte buscou-se explicitar conceitos primordiais ao estudo que estão compreendidos no embasamento teórico do que seria a

agenda globalmente estruturada para educação, hegemonia, nova pedagogia da hegemonia, consenso e reconversão. Outros conceitos, como os de neoliberalismo e globalização, compõem o estudo, mas como objeto de análise. Os primeiros, ao contrário, dão sustentação para a compreensão da política de formação docente e CP e no país e suas relações com Organizações Multilaterais (TRICHES, 2010, p. 45)

No capítulo dois, realiza-se uma revisão bibliográfica de textos encontrados nas fontes citadas acima e a análise dessa produção, que levou o trabalho a sistematizar em três grupos a partir do conteúdo encontrado: “1) textos que utilizam documentos de OM (11); 2) textos que se referem às OM com base em outro pesquisador (13); 3) textos que citam genericamente as OM (4)” (TRICHES, 2010, p. 71). Os números entre parênteses se referem a quantidade de

trabalhos encontrados, ao todo foram revisados 28 pesquisas. Embora que alguns trabalhos não tenham utilizado diretamente publicações de OM, percebeu-se uma referência, ainda que genérica, da gerencia destes organismos nas políticas educacionais no país. A partir da revisão observou-se também a frequência na citação de OM

Se fossem agrupadas teríamos a ONU como a organização mais forte e com mais projetos, programas e comissões, com 31 referências (10 UNESCO, seis PNUD, cinco UNICEF, dois ONU, cinco CEPAL, dois OREAL/OREALC, um PRELAC), e BM com 21 (18 BM, três BIRD). O Banco Mundial foi a instituição mais mencionada – apareceu em 18 textos – como grande influenciador nas políticas educacionais atuais (TRICHES, 2010, p. 85)

Com base na revisão realizada por Triches é que a presente dissertação conseguiu selecionar os OM a serem estudados e as publicações a serem analisadas.

A produção acadêmica que trata do primeiro procedimento metodológico da dissertação pode selecionar 23 fontes. Nestes trabalhos encontram-se o histórico do curso, o debate acerca da aprovação das diretrizes, os conceitos presentes nas publicações de OM e que aparecem nas DCNP, além de elementos identificados pela revisão bibliográfica do ponto anterior, tais como, a flexibilização e o alargamento das atribuições do trabalho docente.

No capítulo, Intelectuais, Organizações Multilaterais e Consenso, servirá para comprovar a hipótese lançada no capítulo anterior, a da correlação das diretrizes com os conceitos propagados por OM e sua função de consenso exercida através de sua política de formação do pedagogo. Este capítulo tratará do segundo procedimento metodológico, assim, o levantamento se deu através das indicações presentes no procedimento anterior e da incorporação de outros documentos contidos nas páginas virtuais da UNESCO, OEI e PREAL. O posicionamento por selecionar documentos de diferentes OM justifica-se, tendo por base a tese de Roger Dale presente no artigo “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação’?”, ou seja, intenciona-se demonstrar a sintonia dos diversos OM para materializar seu projeto educacional, principalmente, em países ditos em desenvolvimento. Nesta etapa foram selecionados 38 documentos, destes

estão documentos de OM –UNESCO e OEI –; trabalhos em eventos de intelectuais convidados por OM; relatório de evento; e artigos em periódicos da UNESCO, da OEI e do PREAL. Para expor esses trabalhos os dividimos por OM responsáveis e em artigos em periódicos (TRICHES, 2010, p. 101)

Da análise das publicações identificou-se que 28 dos trabalhos dedicam ao professor a temática principal contida no documento, dez vão tratar especificamente “da política educacional e do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)” (TRICHES, 2010, p. 109). Está em curso e formulado por OM um projeto de formação de

professores que abrange toda a América Latina, e mais, este projeto está alinhado ao objetivo principal destes organismos: a criação de uma ideologia de humanização do capital. Quando em seus documentos exaltam os interesses da sociedade e seu avanço com a educação, na verdade, referem-se aos interesses do capital.

O capítulo quatro tem por finalidade a discussão do projeto de formação de professores presente nas publicações de OM e suas aproximações com as DCNP.

Sob a justificativa de uma sociedade em contínua transformação, a reforma educacional surge para atender tal necessidade tendo como horizonte a formação de cidadãos adequados à nova ordem, ao avanço tecnológico, ao constante fluxo de informações, do imperativo em se tornar um trabalhador em constante formação e que desenvolva competências orientadas pelos princípios da competitividade. Destaca-se que nas publicações dos OM e nas DCNP o professor ocupa lugar essencial na reforma, Jocemara chama atenção para o fato da constituição de um *superprofessor* composto por quatro elementos. O primeiro está na reconversão deste trabalhador. Para se tornar o novo professor é preciso que abandone a concepção tradicional de docência. Em relação com o primeiro, o segundo elemento, diz respeito ao alargamento de suas atribuições. Para atender ao elemento anterior, o terceiro, consiste na ampliação dos conteúdos em sua formação, articulando o esvaziamento teórico ou a apresentação genérica deste e a centralidade de conhecimentos ditos práticos. Por último, o quarto elemento, designa-se à inexatidão do que é ser professor.

O conceito de educação apreendido nas publicações de OM inserem-se na corolário ideológico da pedagogia das competências⁶¹, nesse sentido, as pautas do setor produtivo são apropriadas por estes organismos como política de formação docente a ser executada pelos estados-nação, localizados primordialmente na América Latina e Caribe.

Em relação à formação inicial, constata-se, a partir dos documentos analisados (de OM e as DCNP), “uma crítica aos modelos de formação existentes e propõe um “novo” embasado no princípio das competências, nos quatro pilares da educação contidos no Relatório Delors” (TRICHES, 2010, p. 169). Os quatro pilares deste relatório são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Sob estes pilares passa-se a constituir um modelo de profissionalização defendido por OM, que assenta-se em um ideal de aprendizagem que basta o indivíduo aprenda a aprender.

No penúltimo capítulo, *As Diretrizes do Curso de Pedagogia: Aproximações com as Diretrizes Educacionais de Organizações Multilaterais*, trata das transformações do curso de

⁶¹ O conceito será tratado mais à frente na dissertação.

pedagogia promovidas pela instituição da Resolução CNE/CP n.1/2006, que inseridas no contexto histórico atendem a necessidade do capital ao reformar o Estado nos anos 1990. Este capítulo, em especial, se dedica a análise das DCNP, procedimento metodológico também desta dissertação, desta forma, optamos em retomar esta discussão de Triches quando nos debruçaremos no texto das diretrizes. O último capítulo, *Considerações Finais*, retoma a estrutura do texto, do exposto nos capítulos e sistematiza a discussão de forma a apresentar de forma clara a conclusão do estudo como abordado rapidamente acima.

A tese de Jocemara Triches, *A Internalização Da Agenda Do Capital Em Cursos De Pedagogia De Universidades Federais (2006-2015)*, tem como objeto de pesquisa a reforma do curso de pedagogia nas universidades federais brasileiras, ao todo foram analisadas 27 universidades, uma de cada estado e do Distrito Federal. Possui por objetivo apreender o perfil de licenciado a ser formado por estes cursos a partir da aprovação em 2006 das DCNP. Foram selecionados 29 documentos destas universidades que constavam o projeto político-pedagógico e a matriz curricular dos Cursos de Pedagogia e mais 43 trabalhos que discutem as Diretrizes e das reformas curriculares no curso.

Como na dissertação, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, mas aqui anuncia-se que o materialismo histórico e dialético como método teórico metodológico de análise. Possui como recorte temporal o período de 1996 a 2014, considera-se os anos anteriores à aprovação da diretriz em 2006 por algumas universidades terem realizado suas próprias reformas.

Levantou-se três hipóteses de pesquisa, dessas, duas foram confirmadas e possibilitaram a construção da tese a ser defendida. A primeira hipótese, é a de que os cursos nas IFES teriam incorporado a seus projetos a Diretriz publicada em 2006. A segunda, resume-se a adesão destes projetos aos interesses do capital com a formação de Pedagogos, a julgar pelo texto das diretrizes estudado em sua dissertação. Estas duas hipóteses foram comprovadas, já a terceira, assentava-se sob o posicionamento crítico das instituições às Diretrizes, mas o que pôde-se constatar foi que apenas duas das 27 universidades estudadas é que apresentaram posicionamento contrário à publicação. À vista disso, defende-se a seguinte tese: “a formação de professores para sua atividade primeira, o ensino, em CPe de IFES, está bastante comprometida e em risco” (TRICHES, 2016, p. 71-72).

Em conformação com a tese, o estudo pode chegar à seguinte conclusão:

Reafirmamos os pressupostos da pesquisa: a política de formação docente, o CP e a escola são importantes para a perpetuação das relações capitalistas de produção; o projeto educativo subjacente às DCNP dialoga não apenas com as proposições da ANFOPE e seus apoiadores, mas principalmente com as de OM – agências do capital.

Importante ainda realçar que na política de formação docente das *Diretrizes* há uma reconversão e uma ressignificação conceitual da docência, com sentido alargado, que não é sinónimo de atividade de ensino, e sim qualquer atividade realizada em espaços educativos, na função de professor, de gestor, de pesquisador ou outras. O último pressuposto é a caracterização do profissional proposto em CP e como *professor-instrumento* da reforma e como *superdocente*. (TRICHES, 2016, p. 263)

Da organização do texto, está estruturado em seis capítulos. O primeiro, Introdução; o segundo, Conjuntura da Reforma e os Primeiros Indícios da Internalização da Agenda do Capital por Universidades Federais; o terceiro, Características e Organização dos Cursos de Pedagogia: Dos Aspectos Particulares aos Comuns; o quarto, As Grandes Tendências nos Cursos de Pedagogia: Dissensos e Consensos na Formação Docente; o quinto, Licenciado em Pedagogia: A Conformação do Superdocente; e por fim, o sexto capítulo, Considerações Finais;

Na Introdução, a autora vai nos apresentar seu percurso acadêmico desde a graduação até chegar ao doutorado e sua inserção como pesquisadora no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO – de forma a demonstrar seu interesse desde o início de seus estudos com a temática formação do Pedagogo. Este capítulo também vai tratar dos aspectos organizativos do texto ao delinear o objeto, o recorte temporal, a justificativa, a metodologia de estudo, as hipóteses, tese da pesquisa e de como estão estruturados os próximos capítulos. Como realizado na dissertação, há uma preocupação com a contextualização histórica da produção das diretrizes publicadas em 2006. Compreende o objeto no processo histórico da reestruturação produtiva do capital que no campo político-econômico realiza ao longo dos anos 1990 profundas reformas no campo educacional, e por isso, na formação docente.

Retomando a discussão em sua dissertação sobre o texto das DCNP e no que diz respeito à docência alargada – atribuições docentes, de pesquisador e de gestor – construiu quatro pressupostos para a pesquisa:

O primeiro – essencial e portador do sentido ontológico da formação do magistério – refere-se ao nosso entendimento de que o CPe e a Educação Básica são importantes para o capital, principalmente por viabilizar a formação da força de trabalho para o trabalho simples, em termos de formação técnica e política. O segundo diz respeito ao ideário das DCNP, à forma com que caracteriza o docente, ao projeto educativo que encerra e às suas conexões com as orientações de OM para a América Latina, expressão de uma reforma educativa mais ampla, articulada às demandas do capital (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O terceiro tematiza a docência, a gestão e a pesquisa na formação do Licenciado em Pedagogia, bem como a reconfiguração desses conceitos, especialmente o primeiro, cujo sentido foi alargado (TRICHES, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2008). O quarto pressuposto trata da carga excessiva de responsabilidades atribuída ao docente, suas características e competências, na qual pode ser identificado um processo de reconversão que conduz, de um lado, ao *superdocente* e, de outro, ao *professor-instrumento* da reforma. Esses pressupostos constituíram o norte da análise dos projetos de CPe (TRICHES, 2016, p. 64).

Por sua vez, estes pressupostos representam uma síntese da conjuntura histórica abordada pela autora no capítulo. As categorias analíticas construídas pela autora

superprofessor/superdocente, professor-instrumento, docência alargada, alargamento e restrição da formação, pesquisa como autoajuda –, com outras que foram incorporadas de diversos autores – reconversão docente, nova pedagogia da hegemonia, pedagogia das competências, pedagogia do aprender a aprender (TRICHES, 2016, p. 70).

servirão de fundamentação de análise tanto dos documentos de OM quanto das DCNP que esta pesquisa pretende realizar.

O capítulo dois, Conjuntura da Reforma e os Primeiros Indícios da Internalização da Agenda do Capital por Universidades Federais, apresentará dois aspectos analisados em produções acadêmicas divididas em dois grupos, a primeira, sobre as pesquisas que se debruçaram sobre as DCNP após sua aprovação, a segunda, os trabalhos que se propuseram o estudo das reformas curriculares promovidas pelas diretrizes. O objetivo com a leitura destes trabalhos está em “entender como os pesquisadores compreenderam os determinantes que constituíram as DCNP e, depois, como explicaram a reforma no CPe” TRICHES, 2016, p. 76). A segunda parte deste capítulo tratará, em especial, das reformas ocorridas nas 27 Universidades Federais, para isso, trabalhará com 29 documentos produzidos por estas instituições.

Em relação à produção acadêmica, observou-se que em muitas não havia escrita sobre a conjuntura ou contextualizavam as reformas na década de 1990 de forma genérica ao entenderem como período neoliberal. Em boa parte dos trabalhos não há menção aos governos responsáveis pelas reformas, pode-se encontrar também a identificação do governo de Fernando Henrique Cardoso como neoliberal e o governo de Luis Inácio Lula da Silva como um governo mais democrático, o que pode ter relação com as pequenas tentativas de análise de conjuntura concentradas apenas na década de 1990.

Nos documentos produzidos pelas IFES foram encontrados argumentos para justificar a reforma no curso de pedagogia que referenciavam os problemas históricos do curso em relação a dicotomia “entre licenciatura e bacharelado e teoria e prática” (TRICHES, 2016, p. 81). Nestas publicações as IFES se posicionavam a favor das DCNP como forma de garantir a universidade como espaço de formação de docentes das etapas iniciais da Educação Básica em função do texto da LDB 9394/96 quanto a formação de professores nos Institutos de Educação Superior. Ainda de acordo com estas publicações, fazia-se necessário a implementação das diretrizes para o Pedagogo se tornar adequado à chamada sociedade atual, pois,

haveria uma demanda por ‘pedagogos’ em novos postos do mercado de trabalho (OnG, movimentos sociais, empresas, hospitais, etc.); as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional da Educação impunham às IES alterações no CPe; a administração central da universidade solicitava a reestruturação das licenciaturas; haveria a necessidade de acompanhar a tendência nacional de reforma e os debates realizados por entidades da área, como a ANPEd, ANFOPE, ANDES, FORUMDIR, entre outras. (TRICHES, 2016, p. 88)

Nesse sentido, Jocemara encontrou certa naturalização das universidades ao aderirem o texto das DCNP e a ínfima análise de conjuntura por parte dos intelectuais que construíram os projetos dos cursos de Pedagogia.

No capítulo, Características e Organização dos Cursos de Pedagogia: Dos Aspectos Particulares aos Comuns, nos é apresentado as características principais dos cursos de pedagogia nas IFES, tais como, carga horária do curso, número de disciplinas da grade curricular, número de alunos ingressantes e por turma, as habilitações especificadas nos projetos e a duração dos cursos. Jocemara faz uma demonstração detalhada destes dados ao longo do capítulo, mas o que nos interessa aqui é trazer a sua síntese de como as IFES se apropriaram das DCNP, nesse sentido, a análise destes documentos indicou, de modo geral, que as IFES acataram o prescrito nas Diretrizes, mas pontua que nos cursos não está ocorrendo a formação de especialistas.

No capítulo quatro, Triches procurará sistematizar quatro tendências identificadas nos cursos de pedagogia analisados. A primeira, trata da concepção de docência e seus desdobramentos nas IFES. Percebe-se as diferentes denominações em relação ao trabalhador a ser formado, ora docente, ora Pedagogo. De acordo com a tese, isso ocorre devido, em primeiro momento, a concepção geral da Pedagogia ser a área específica para a prática de ensino, à sua expressão como resultado de diferentes projetos em disputa em sua aprovação e para atender as necessidades da escola delineadas pelo contexto da reforma. Aspecto também presente no texto da *Resolução CNE/CP n. 1/2006* quando o trata como licenciatura, não o pontua como formação de Pedagogos e não traz o conceito de Pedagogia entendido pelo documento. Para Jocemara,

o sentido de docência é claramente ressignificado, pois as atribuições docentes incorporam o ensino, a gestão e a pesquisa. Trata-se, pois, de um novo conceito, não restrito às atividades de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. Ligam-se a este novo conceito, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 93), uma mistura de “objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso” (TRICHES, 2016, p. 164)

Em relação ao conceito de Pedagogia, são trazidos para o debate as concepções de Libâneo, Franco e Pimenta – estes defendendo a Pedagogia como fenômeno amplo do trabalho educativo – e Saviani – como teoria ou ciência da prática educativa. O alargamento da docência aparece quando é conferido a este o desempenho de funções em espaços escolares e não

escolares, ou seja, docente não se refere ao professor propriamente dito. Os dados coletados dos posicionamentos das Universidades Federais serão utilizados mais à frente.

A segunda tendência, procura demonstrar a pesquisa enquanto ferramenta de autoajuda do cotidiano escolar. Segundo a tese, a pesquisa se apresenta de forma essencial nos currículos dos cursos de pedagogia e evidenciou-se três características da pesquisa presentes nos projetos das IFES que estão em sintonia com as DCNP. Na primeira, “a pesquisa está mais vinculada à produção de conhecimento que gere um produto, solução ou que altere a atuação profissional” (TRICHES, 2016, p. 185). Em relação à segunda, a pesquisa é restrita ao cotidiano escolar, e por fim, a terceira, aparece com um caráter utilitarista, atenderia por assim dizer, as necessidades imediatas para soluções imediatas. Da forma como se apresenta nestes documentos, Triches salienta que esta também é a concepção de pesquisa defendida e propagada por OM, que está presente na insígnia professor reflexivo.

Constituindo a terceira tendência, conteúdos da formação, refere-se à grade curricular dos cursos de pedagogia que, como descrito na tese, há uma diversidade de nomenclaturas para uma mesma disciplina, disciplinas específicas para determinada região, a tentativa de inovação e, a ausência de disciplinas que tratem da formação do pedagogo e da profissão bem como de disciplinas que debatam a sociedade capitalista.

A última tendência, a agenda política e pedagógica nos projetos políticos dos cursos de Pedagogia, é percebida através do vocabulário que se demonstrou usual nos documentos. Jocemara dá atenção as expressões “gestão/gestor, prática, competência, ensinar/transmitir/transmissão de conhecimento, aprender, aprendizagem e avaliar”. (TRICHES, 2016, p. 199), segundo ela, evidencia a orientação da Pedagogia das competências e do aprender a aprender nos cursos de Pedagogia nas IFES estudadas.

O penúltimo capítulo, Licenciado em Pedagogia: A Conformação do Superdocente procurará trazer o perfil do licenciado em Pedagogia e ser formado pelas IFES. Triches na tese constrói a definição de *superdocente* como forma irônica de denominação da desenvolvida em sua dissertação, a do *superprofessor*, pois,

A análise empírica agora desenvolvida corroborou para o fortalecimento parcial dessa denominação, pois evidenciamos que, hegemonicamente, as IFES ressignificaram o conceito de docência, endossando-a como “alargada”, e secundarizaram o ensino nos PPCPe. (TRICHES, 2016, p. 209)

O Pedagogo convertido em docente, passa a ser de sua competência, por assim dizer, a dominação de múltiplas atribuições, e mais, a carga de responsabilidade pelos problemas sociais

da sociedade capitalista. Nesse sentido, Jocemara vai falar da constituição de um profissional semelhante a um super-herói, por isso, superdocente.

A partir do quadro abaixo, construído por Triches, procura-se demonstrar as diferentes nomeações recebidas pelo licenciado nos cursos de pedagogia nos documentos das IFES para o curso:

GRUPO	DENOMINAÇÕES⁽¹⁾
Pedagogia	Pedagogo; novo pedagogo; pedagogo como estudioso; profissional pedagogo; novo pedagogo/professor; pedagogo como professor; pedagogo-professor; profissional pedagogo como intelectual, pedagogo unitário.
Docência	Professor; professor/intelectual; professor/aprendiz; docente; docente-pedagogo; docente/pesquisador/gestor.
Gestão	Gestor; pedagogo-gestor; gestor escolar; gestores educacionais; gestor de processos educativos; educador gestor; gestor e coordenador; gestor e/ou assessor pedagógico; profissional técnico-pedagógico; agente coordenador e implementador na organização e gestão educacional; supervisor; orientador; administrador; planejador; coordenador.
Pesquisa	Pesquisador; pesquisador da educação/ensino; pesquisador e cidadão; pesquisador educacional; educador-pesquisador.
Outras denominações	Graduado; licenciado; especialista; profissional; profissional educador; profissional da educação; agente de (re)educação; agente intercultural; educador; educador crítico; mediador crítico; formador de formadores; intelectual; teórico da educação; psicopedagogos; animadores culturais.

FONTE: Tese de Doutorado de Jocemara Triches

Os dados presentes no quadro contribuíram para que Jocemara construísse quatro considerações, acerca das denominações do pedagogo usado pelas instituições. A primeira, diz respeito à expressão Pedagogo como forma de reconhecer que os cursos de Pedagogia formam pedagogos, mesmo que a contagem de palavras tenham demonstrado 711 vezes o aparecimento do termo Pedagogo e 2.622 para os termos professor /docente. Triches aponta que esta ocorrência deve-se ao posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE – em defender a docência como base para o curso.

A segunda, trata-se do tripé entendido pelas DCNP, docência-gestão-pesquisa, enquanto conteúdo, atuação e identidade profissional. Aqui, de acordo com Jocemara, “há a presença incontestável da formação do docente em sentido amplo, ora tratado como gestor, ora como pesquisador, ora como profissional ‘docente/pesquisador/gestor’” (TRICHES, 2016, p. 217),

ou seja, ao docente, não o professor e nem o pedagogo, cabe o desempenho de novas funções atribuídas a este profissional.

A penúltima consideração, refere-se a quase ausência da necessidade da formação intelectual do Pedagogo ou professor nos projetos das IFES para os cursos de Pedagogia. Por fim, a quarta consideração, preocupa-se com a indefinição profissional do Pedagogo considerando o texto ambíguo das Universidades ao recorrerem às diversas denominações como pode-se ver no quadro elaborado por Jocemara.

Com vistas a responder ao questionamento: como deve ser e que conhecimentos deve ter o profissional formado em Pedagogia?, procura-se identificar as competências necessárias a serem desenvolvidas pelo licenciado em Pedagogia ao longo de seu processo formativo descritas pelas IFES. A partir dos 29 documentos analisados, o estudo pôde concluir que as competências a serem adquiridas pelos licenciados são de ordem comportamental e metafísica, segundo Triches essa característica serviria

Para dar conta da diversidade e das adversidades do seu trabalho, o docente é convidado implicitamente a se sentir um *superdocente*, “um forte!”. Talvez, ao assimilar seu fardo, ele ficasse, ilusoriamente, mais leve, pois esta seria sua “vocação”, a qual seria possivelmente compensada e valorizada em outro momento (TRICHES, 2015, p. 222).

Assim, esses aspectos encobririam as condições precárias de trabalho que estão submetidos os professores a partir da produção de determinada subjetividade. Dois importantes quadros são construídos por Jocemara neste capítulo: Conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve ter, conforme PPCPe de 27 IFES – 2016 - e Competências e atribuições para o Licenciado em Pedagogia no campo da responsabilização técnico-política, da gestão, da pesquisa e da inclusão, encontradas em 27 Universidades Federais – Brasil – 2016.

No capítulo seis, Considerações Finais, recupera-se de maneira sintetizada a discussão produzida nos cinco capítulos junto à conclusão acerca da política de formação docente presente nas Diretrizes considerando os textos dos projetos políticos das 27 Universidades Federais para o curso de pedagogia, como colocado no início da revisão desta tese nas páginas acima.

1.3 Sistematização da Revisão Bibliográfica

Após a leitura e análise das produções acadêmicas e suas contribuições para uma compreensão mais ampla de nosso objeto de estudo, a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, pretendo nesta seção sistematizar estes conhecimentos de forma a incorporá-los para avançar no estudo que este trabalho se propõe a realizar.

Destarte, com base no quadro de orientação elaborado para leitura destas produções, conseguimos traçar novos aspectos a serem observados e que se relacionam com a pesquisa, podemos colocá-los na seguinte ordem: quais trabalhos utilizaram diretamente documentos de Organismos Multilaterais? O problema levantado, ele procura relacionar as políticas educacionais brasileiras com a política educacional delineada por estes organismos? A resposta foi favorável a existência desta relação? Os trabalhos analisados procuraram realizar uma análise de conjuntura? Quais tratam, de maneira específica das Diretrizes para o Curso de Pedagogia? As produções que tratam em específico das Diretrizes, as relacionam com orientações presentes nas publicações de OM? Quais os OM considerados nos trabalhos? Por fim, quais pesquisas assumiram o materialismo histórico e dialético como método de análise?

Em um aspecto geral, podemos observar que dos nove trabalhos analisados, três estão concentrados na Universidade Estadual do Ceará, um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, um na Universidade Estadual do Paraná e quatro na Universidade de Santa Catarina, considerando a incidência de três trabalhos sob orientação da professora Olinda Evangelista, que junto a Eneida Shiroma, Vera Lúcia Bazzo, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani e Roger Dale são os autores que aparecem constantemente como fundamentação teórica das pesquisas. Das pesquisas, apenas quatro anunciam o materialismo histórico e dialético como método de análise das publicações dos Organismos Multilaterais, que a partir das leituras constatamos que somente um trabalho não se debruçou especificamente sobre um documento, a dissertação de Valdemarin Coelho Gomes que refere-se aos quatro pilares do Relatório Delors como forma de demonstrar que estes pilares serviram de base sustentadora da reforma educacional.

Nos estudos percebemos a contextualização histórica do objeto de pesquisa, os trabalhos o situam na conjuntura da crise capitalista dos anos 1970 que impulsiona as reformas educacionais na formação docente nos anos 1990 no Brasil. Seis dos trabalhos estudam as transformações nas políticas de formação docente no Brasil, e três analisam de forma específica as Diretrizes para o Curso de Pedagogia instituídas em 2006 e as relacionam com as orientações contidas nas publicações de OM. Destes, os citados nas pesquisas temos o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE) e Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI).

Os problemas levantados procuram questionar a presença de diretrizes de Organismos Multilaterais na formulação de políticas educacionais em âmbito nacional, no que corresponde

à formação docente ou do Pedagogo. As conclusões dos estudos apontaram para a incorporação destas políticas ao delineamento internacional das reformas a serem conduzidas para o campo educacional nos estados-nação, essencialmente para América Latina e Caribe. Dos dados encontrados pelas pesquisas, pode-se dizer que a formação docente e/ou a de Pedagogos ao se submeterem as reformas educacionais passam a ser compreendidas no que convencionou-se denominar formação continuada, ou seja, há um movimento de desvalorização da formação acadêmica destes trabalhadores e uma valorização na formação em trabalho, moldada pelo cotidiano escolar. A implicância deste aspecto leva a outra necessária transformação na formação de professores, que está na concepção de conhecimento, visa-se os conhecimentos pragmáticos em detrimento dos conhecimentos científicos, estes declarados como ultrapassados e até mesmos desnecessários a nova sociedade e a organização da instituição escolar para atender a seus anseios. Por último, como destacado em todas as pesquisas, o alerta para a formação de um novo trabalhador, que seja capaz de acumular diferentes atribuições e de executá-las, ou como coloca Triches tanto em sua dissertação como na tese, a docência alargada.

Considerando os conhecimentos aprendidos com a leitura destas pesquisas, acreditamos ser possível avançar para a elucidação dos componentes essenciais da pesquisa.

Referências Bibliográficas

DECKER, Aline Inácio. **A Formação Docente No Projeto Político Do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015, 234p.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas Internacionais para a Carreira Docente: Repercussões nas Políticas Nacionais e Resistências Locais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina -Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015, 202p.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação De Professores No Contexto Da Crise Estrutural Do Capital**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará – Centro de Educação. Ceará, 2006, 126p.

LIMA, Claudia Gonçalves. **Educação Superior no Brasil no Limiar do Século XXI**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Ceará, 2011, 266p.

MARINHO JUNIOR, Expedito Vital. **Formação Como Capacitação: Um Estudo Marxiano Sobre A Qualificação Do Pedagogo Brasileiro Em Tempos De Crise Estrutural Do Capital**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação. Ceará, 2015, 102p.

OLIVEIRA, Helen Cristina de Oliveira. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Ensino. Paraná, Campus Paranavaí, 2015, 127p.

TRICHES, JOCEMARA. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Florianópolis, SC, 2010, 218 p.

_____. **A Internacionalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016, 398p.

WERLANG, Adriana da Cunha. **As Políticas Públicas de Formação Dos Professores no Brasil a Partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa Para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Cascavel, Paraná, 2012, 103p.