



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**ANTONIO NIUVAN RODRIGUES DA COSTA**

**O RELATIVISMO NEOPRAGMATISTA DAS PEDAGOGIAS DO  
“APRENDER A APRENDER” NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO  
DA UFES (2006 e 2018)**

**VITÓRIA - ES  
2023**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ANTONIO NIUVAN RODRIGUES DA COSTA**

**O RELATIVISMO NEOPRAGMATISTA DAS PEDAGOGIAS DO  
“APRENDER A APRENDER” NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO  
DA UFES (2006 e 2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Sarruge Molina

Apoio: CAPES

**VITÓRIA - ES  
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C837r Costa, Antonio Niuvan Rodrigues da, 1995-  
O relativismo neopragmatista das pedagogias do aprender a  
aprender na formação do pedagogo da UFES (2006 e 2018) /  
Antonio Niuvan Rodrigues da Costa. - 2023.  
291 f.

Orientador: Rodrigo Sarruge Molina.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Relativismo. 2. Neopragmatista. 3. Pedagogias do  
aprender a aprender. 4. Formação do pedagogo. I. Molina,  
Rodrigo Sarruge. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **ANTONIO NIUVAN RODRIGUES DA COSTA**

### **O RELATIVISMO NEOPRAGMATISTA DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UFES (2006 E 2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 28 de julho de 2023.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

**Professor Doutor Rodrigo Sarruge Molina**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Julia Malanchen**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/PR

Dedico este trabalho aos profissionais licenciados e aos estudantes de Pedagogia, que “[...] contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem” (SAVIANI, 2021, p. 01).

## AGRADECIMENTOS

Perfilhando a exortação gramsciana que contribuiu para seguirmos na busca das máximas possibilidades do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por isso reafirmamos tal exortação: “Instruí-vos, porque teremos necessidades de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força. (GRAMSCI, 1966, n.p.).

Eu me cobrei demasiadamente a possibilidade de colocar um ponto final nesta dissertação. Em meio a uma pandemia que assolou o mundo de forma global, quando “estudamos” de forma remota durante um semestre, o contexto de crise sanitária e crise estrutural do capital combinadas e a superexploração do trabalho criaram um ambiente, em termos pessoais e sociais, anti-intelectual. Além disso, estávamos sob um governo genocida no qual era anticiência e anti-intelectual. Escrever em um contexto no qual a conjuntura política e social era desfavorável à produção desse trabalho intelectual, também estávamos/estamos em um contexto de barbárie capitalista de destruição social e da nossa subjetividade, puseram-nos muitos empecilhos; mas, parafraseando Karl Marx, estudamos e pesquisamos em condições que não escolhemos, porém resistimos a esse processo de intensificação da nossa extinção enquanto espécie.

Foi nesse contexto de seleção de mestrado por vias remotas, em virtude da pandemia, que encontrei o Prof. Dr. Rodrigo Molina, meu orientador e agradeço-o pela confiança na realização dessa pesquisa, pela paciência, liberdade e orientações, por acreditar em mim, visto que qualquer processo seletivo no sistema do capital costuma ser injusto, principalmente, para nós da classe trabalhadora, quando o ideal é que não houvesse vestibulares ou qualquer tipo de seleção para adentrarmos no filtro seletivo da universidade pública. Sabemos, entretanto, que na realidade brasileira isso ainda caminha a passos distantes, por isso considero relevante para nós, filhos e filhas da classe trabalhadora, ocuparmos este espaço, não para apenas recebermos um diploma para disputar as vagas no tal mercado de trabalho, e sim, para lutarmos pela emancipação humana, por uma sociedade verdadeiramente livre de todas as opressões e explorações, por uma sociedade comunista, na qual o ser humano produza de acordo com as suas capacidades e necessidades.

À banca examinadora, tanto da qualificação como da defesa: prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Carolina Galvão, pela leitura atenta do texto da qualificação, o que foi essencial para avançarmos nos novos desdobramentos dessa pesquisa.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julia Malanchen, pelas considerações valiosas da qualificação e da defesa,

pela leitura criteriosa e crítica.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amelia Dalvi, que trouxe, com certeza, novas contribuições para a concretização final desse texto. Agradecemos grandiosamente pela sua coerência e rigor científico em todas as considerações e as sugestões para a possibilidade de pesquisas futuras.

A todos/as, obrigado pela coerência e rigor científico na formação da classe trabalhadora. Inspiram-nos, com suas produções acadêmicas e coerência política e social, a permanecer ao lado dos que lutam diariamente contra o capital.

Aos camaradas da práxis educacional, Tanise Medeiros e Denis Barcelos, pelas orientações e leitura atenta do projeto para a seleção no processo seletivo de mestrado, colaboração, escuta e correções sem as quais, eu não teria chegado à pós-graduação. Como diz o eu lírico da canção “Castanho”, “o que eu sou, eu sou em par. Não cheguei sozinho”. Que possamos seguir na formação científica, política e social da classe trabalhadora para aqueles que desejam adentrar aos bancos da universidade pública.

Aos meus pais, Antonia Costa e Luiz Costa, que direta e indiretamente contribuíram para minha formação, me educaram e apoiaram as minhas escolhas muitas vezes sem compreendê-las, mas me apoiaram e deram base para seguir estudando. Sempre me incentivaram na educação básica e também no ensino superior.

Aos meus cinco irmãos que sempre incentivaram meus estudos e que indiretamente deixaram esse caminho mais leve, respeitaram meus dias e momentos de estudos. Obrigado pelas palavras de incentivo e afetos compartilhados. Aos meus sete sobrinhos, principalmente aos dois menores, que sempre se faziam presentes nos meus dias tortuosos de estudos, antes da seleção.

À minha amiga Jhulie Pires, pelo amparo e pela acolhida aqui em Vitória-ES, obrigado por compartilhar o espaço da república comigo, por não me abandonar, sem a sua presença ao meu lado, o companheirismo, teria sido mais difícil, pois, como é expresso na canção de Renato Teixeira, a “[...] amizade sincera é um santo remédio, é um abrigo seguro. É natural da amizade o abraço, o aperto de mão, o sorriso. Por isso, se for preciso, conte comigo, amigo, disponha. Lembre-se sempre que, mesmo modesta, minha casa será sempre sua, Amigo”.

Às minhas amigas da graduação, Silvane Rodrigues e Samara Rodrigues, que me apoiaram e incentivaram para a vinda ao Espírito Santo. Confesso que nossos estudos e pesquisas da graduação permaneceram pujantes, vocês me inspiraram a seguir pela caminhada do mestrado.

Aos/às colegas da turma 35M do PPGE/UFES. É impossível citar o nome de todos/as, mas todas as problematizações das aulas foram essenciais para a socialização de

conhecimentos. A todos/as vocês, pela união e solidariedade, pelos momentos de descontração para tornar essa caminhada menos sofrida e mais humanizada.

Ao PPGE-UFES, pelo apoio e acolhida, por ampliar a formação acadêmica e intelectual de um pedagogo cearense.

À Ufes, uma universidade bela e diversa, que faz a gente lembrar da canção de Caetano Veloso, "Gente é pra brilhar, não pra morrer de fome".

À CAPES, pelo apoio financeiro.



A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes - a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência entre altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como práxis revolucionárias. (MARX, 2009, p. 120).

[...] O professor tem de ter uma grande cultura para formar as novas gerações. Ele tem de conhecer a sociedade, porque ele vai formar pessoas para viverem na sociedade. Se ele não tem o domínio de uma visão histórica, de como a sociedade surgiu, se desenvolveu e de quais tendências ela tem de transformação, que é aquilo que o marxismo procura analisar, como ele vai formar as novas gerações? É aquilo que está no método da Pedagogia Histórico-Crítica [...]. (SAVIANI, 2021, p. 317).

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas. (KOSIK, 1969, p. 21).

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência do relativismo neopragmatista das pedagogias do “aprender a aprender” na formação do licenciado em Pedagogia, tomando como relativismo neopragmatista a tendência à imediatividade do conhecimento. Para tanto, compreende-se que, por meio das pedagogias hegemônicas, na face do irracionalismo neoliberal/pós-moderno, o pragmatismo ressurgiu na forma de um relativismo ainda mais imediatista, na versão do neopragmatismo. Este, por sua vez, adequa-se ao contexto da formação do licenciado em Pedagogia e ao mesmo tempo impõe hegemonicamente seus princípios ao complexo da educação. Com base nesse contexto, esta pesquisa de cunho teórico, edificada no materialismo histórico-dialético, utiliza a técnica de pesquisa bibliográfica e documental, considerando como referência os principais autores da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial a obra de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Julia Malanchen. No âmbito mais geral dos fundamentos, tomou-se como principais referências as obras de Karl Marx e Friedrich Engels e István Mészáros. No intento de atingir os propósitos investigativos, este estudo recorre a análises das concepções pedagógicas presentes na formação do licenciado em Pedagogia, curso da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, seguindo as categorias da dialética marxista, do geral ao particular, em outras palavras, do particular ao concreto. Nesse sentido, diversos documentos são examinados, como as conferências sobre Educação Para Todos - (EPT), as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), a Resolução nº 02/2015, a Resolução nº 02/2019 e, por fim, os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs, os currículos e um seletivo grupo de ementas de disciplinas do curso de Pedagogia da universidade mencionada, nos anos de 2006 e 2018. Com isso, constatou-se que organismos multilaterais, desde a década de 1990, interferem nas políticas educativas para a formação de professores e, no transcurso das reformas curriculares, há uma adesão às pedagogias do “aprender a aprender”. Além disso, verificou-se que a presença do relativismo neopragmatista das concepções hegemônicas, na formação do licenciado em Pedagogia, é parte da crise estrutural do capital, impulsionada pela ideologia neoliberal/pós-moderna, com a qual progrediu o relativismo da verdade, como se tudo fosse resolvido a partir da linguagem discursiva, sem a necessidade dos construtos ontológicos para a apreensão da realidade em sua totalidade histórica e social. Assim, esta pesquisa realiza a crítica ao relativismo neopragmatista contemporâneo da concepção irracionalista do neoliberalismo/pós-moderno, com base nos pressupostos ontológicos da PHC, tomando o trabalho como categoria ontológica central e fundante na constituição da vida humana e também como elemento essencial da emancipação humana. Assim, busca-se elevar a formação da classe trabalhadora para além da aparência dos fenômenos correlatos, contrapondo-se à influência do relativismo neopragmatista no cenário pedagógico brasileiro sob a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender.”

**Palavras-chave:** Pedagogias do “aprender a aprender”. Curso de Pedagogia. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de professores.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the influence of the neopragmatist relativism of the “learning to learn” pedagogies in the formation of the graduate in Pedagogy, taking as neopragmatist relativism the tendency towards the immediacy of knowledge. Therefore, it is understood that, through hegemonic pedagogies, in the face of neoliberal/postmodern irrationalism, pragmatism resurfaces in the form of an even more immediatist relativism, in the version of neopragmatism. This, in turn, fits the context of the education of the graduate in Pedagogy and at the same time hegemonically imposes its principles on the complex of education. Based on this context, this theoretical research, built on historical-dialectical materialism, uses the technique of bibliographical and documentary research, considering as reference the main authors of Historical-Critical Pedagogy, in particular the work of Dermeval Saviani, Newton Duarte and Julia Malanchen. In the more general scope of fundamentals, the main references were the works of Karl Marx and Friedrich Engels and István Mészáros. In an attempt to achieve the investigative purposes, this study resorts to analyzes of the pedagogical concepts present in the training of the graduate in Pedagogy, a course at the Federal University of Espírito Santo - Ufes, following the categories of Marxist dialectics, from the general to the particular, in other words, from the individual to the concrete. In this sense, several documents are examined, such as the conferences on Education for All - (EPT), the Curriculum Guidelines for the Pedagogy course (2006), Resolution nº 02/2015, Resolution nº 02/2019 and, finally, the Pedagogical Projects of Courses - PPCs, the curricula and a select group of syllabi of disciplines from the Pedagogy course at the aforementioned university, in the years 2006 and 2018. With this, it was found that multilateral organizations, since the 1990s, interfere in educational policies for the formation of teachers and, during curriculum reforms, there is an adherence to “learning to learn” pedagogies. In addition, it was verified that the presence of neopragmatist relativism of hegemonic conceptions, in the training of teaching students in Pedagogy, is part of the structural crisis of capital, driven by neoliberal/postmodern ideology, with which the relativism of truth has progressed, as if everything were resolved based on discursive language, without the need for ontological constructs to apprehend reality in its historical and social totality. Thus, this research criticizes the contemporary neopragmatist relativism of the irrationalist conception of neoliberalism/postmodernism, based on the ontophilosophical assumptions of Historical-Critical Pedagogy (PHC), taking work as a central and founding ontological category in the constitution of human life and as an essential element of human emancipation. Thus, this study seeks to contribute to the formation of the working class, opposing the influence of neopragmatist relativism in the Brazilian pedagogical scenario under the hegemony of the “learning to learn” pedagogies.

**Keywords:** Pedagogies of “learning to learn”. Pedagogy Course. Historical-Critical Pedagogy. Structural crisis of capital.

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ANDE     | Associação Nacional de Educação                                      |
| ANDES    | Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior                   |
| 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          |
| CEPAL    | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                  |
| CONARCFE | Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador |
| CP       | Curso de Pedagogia   |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais                                    |
| DCNP     | Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia                    |
| EPT      | Conferências sobre Educação para Todos                               |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional  |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                         |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| ONU      | Organização das Nações Unidas  |
| PAA      | Pedagogias do “aprender a aprender”                                  |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais                                    |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação                                 |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                    |
| PPC      | Projeto Pedagógico de Curso  |
| UFES     | Universidade Federal do Espírito Santo                               |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## LISTA DE QUADROS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 -  | O método da experimentação segundo a proposta escolanovista .....                                 | 66  |
| Quadro 2 -  | Principais recomendações para a docência nos documentos das Conferências do Programa de EPT ..... | 102 |
| Quadro 3 -  | A concepção de docência epilogada nas DCNP/2006 .....   | 138 |
| Quadro 4 -  | Quadro comparativo entre as DCNP de 2006, a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019 .....   | 150 |
| Quadro 5 -  | Panorama da política curricular sob a égide da concepção neoliberal/pós-moderna .....             | 159 |
| Quadro 6 -  | Concepção de docência no PPC (2006) .....   | 172 |
| Quadro 7 -  | Grade curricular do curso de Pedagogia - 2006 (matutino) .....                                    | 173 |
| Quadro 8 -  | Disciplinas de prática como componente curricular do PPC/2006 .....                               | 175 |
| Quadro 9 -  | Objetivos e bibliografia das disciplinas de Estágio Supervisionado do PPC de Pedagogia/2006 ..... | 188 |
| Quadro 10 - | Concepção do curso, objetivos e o perfil do egresso - PPC/2018 .....                              | 196 |
| Quadro 11 - | Grade curricular do curso de Pedagogia - 2018 (matutino) .....                                    | 197 |
| Quadro 12 - | Ementa, objetivos e bibliografia básica das disciplinas de práticas conforme PPC/2018 .....       | 198 |
| Quadro 13 - | Organização curricular de acordo com a carga horária prevista no PPC/2018 .....                   | 204 |
| Quadro 14 - | Disciplinas caracterizadas pela concepção hegemônica pós-crítica - PPC/2018 .....                 | 213 |
| Quadro 15 - | Disciplinas caracterizadas pela concepção contra-hegemônica - PPC/2018 .....                      | 227 |
| Quadro 16 - | Competências e atribuições presentes nos projetos políticos pedagógicos das IFES .....            | 233 |
| Quadro 17 - | Concepções hegemônicas nas disciplinas de metodologia e ensino - PPC/2018 .....                   | 239 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>1 A INFLUÊNCIA DO RELATIVISMO NEOPRAGMATISTA DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” VINCULADAS À AGENDA PÓS-MODERNA: FRENTE À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL .....</b>  | <b>49</b>  |
| <b>1.1 Fundamentos filosóficos-metodológicos das pedagogias do “aprender a aprender” e suas vinculações à agenda pós-moderna .....</b>   | <b>58</b>  |
| <b>1.2 As pedagogias do “aprender a aprender” como desdobramento da decadência ideológica da burguesia na época contemporânea .....</b>  | <b>70</b>  |
| <b>1.3 O debate das teorias pedagógicas contemporâneas: o capital educa o educador? .....</b>  | <b>79</b>  |
| <b>2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENÁRIO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UMA ANÁLISE DAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E SUA ARTICULAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA EPILOGADAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006 E NA RESOLUÇÃO Nº 02 DE 2015 e DE 2019 .....</b> | <b>90</b>  |
| <b>2.1 Principais recomendações para a educação e para a formação de professores da educação básica nas declarações de Jomtien, Dakar e Incheon .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>2.2 A gênese e especificidade da educação a partir dos fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica .....</b>   | <b>107</b> |
| <b>2.3 Princípios da política de EPT para os currículos escolares: para onde caminham os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade? .....</b>  | <b>116</b> |
| <b>2.4 Análise da concepção de formação docente explícita nas DCNP de 2006 .....</b>   | <b>125</b> |
| <b>2.5 O curso de Pedagogia sob ataque: elementos de compreensão dos fundamentos epistemológicos das concepções de docência nas DCNP de 2006, Resolução nº 02 de 2015 e de 2019 .....</b>  | <b>146</b> |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>3 UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA DA UFES .....</b>                                    | <b>164</b>     |
| <b>3.1 Histórico do curso de Pedagogia da Ufes: o <i>lócus</i> da pesquisa .....</b>  | <b>164</b>     |
| <b>3.2 Exames da concepção pedagógica presente nos PPCs de formação do licenciado em Pedagogia da Ufes .....</b>  | <b>171</b>     |
| 3.2.1 Análises do PPC e currículo de Pedagogia (2006) .....   | 171            |
| 3.2.2 Análise do PPC e currículo do curso de Pedagogia (2018): influência das concepções hegemônicas e contra-hegemônicas .....                           | 196            |
| 3.2.3 Reflexões sobre a não presencialidade do ensino superior .....  | 205            |
| <b>3.3 Disputa entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas .....</b>   | <b>211</b>     |
| 3.3.1 Reflexões acerca dos PPCs e currículos de Pedagogia da UFES (2006 e 2018): para além do relativismo neopragmatista das PAA .....                    | 230            |
| 3.3.2 Exame da influência das concepções hegemônicas no Projeto Político-Pedagógico - PPP do Centro de Educação .....                                     | 245            |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS PARA UM CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDADOGIA .....</b>                                   | <br><b>256</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <br><b>262</b> |
| <br><b>ANEXO 1 - Quadro resumo da organização curricular - PPP/2018 (noturno) – Disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares .....</b> | <br><b>279</b> |

## INTRODUÇÃO

Que as crianças não sabem o porquê de desejarem algo, todos os pedagogos estão de acordo. Mas que também homens feitos se arrastem como crianças, titubeando sobre a face da terra, e, exatamente como elas, não saibam de onde vêm e para onde vão, até mesmo que não têm um fim determinado para suas ações, igualmente governados por biscoitos, balas e chibatas, ninguém faz gosto em acreditar. Quanto a mim, parece-me que não há realidade mais palpável do que essa. (VON GOETHE, 2021, p. 12).

Assim como evidencia o trecho da epígrafe desta introdução sobre os seres humanos não saberem de onde vêm e para onde vão, talvez se agarrem à concepção neoliberal/pós-moderna, ao afirmarem que a realidade é feita de fragmentos; mas, para nós, que reivindicamos a ciência do proletariado, ou seja, o materialismo histórico-dialético, sim, a realidade é palpável, ela existe, e por isso é cognoscível. Nesse caso, podemos dizer que a concepção pós-moderna não apresenta grandes mistérios para que possamos destituir sua compreensão de ser humano, sociedade e conhecimento, como apresenta Ferreira (2019, p. 30):

Com relação aos conhecimentos, é bastante clara a posição do pensamento pós-moderno, de que só podemos conhecer aquilo que construímos, porém isso não significa que seja um saber objetivo, que este possua uma origem, validade e verdade objetiva. Trata-se, portanto, de uma negação da totalidade. Desse modo a realidade é constituída de fragmentos e, para essa teoria, pensar a realidade como uma totalidade é algo em si mesmo autoritário, pois significaria impor uma narrativa totalizante que dê unidade à história, o que seria uma não valorização da multiplicidade de narrativas e um não reconhecimento do caráter plural ou fragmentado da história que, a rigor, não seria uma, mas sim infinitas histórias contadas por meio de também infinitas narrativas.

No capitalismo contemporâneo, a cultura é colocada a serviço do capital, como instrumento que favorece a acumulação capitalista, e o pós-modernismo, nesse caso, expressa essa lógica cultural desenvolvida de acordo com o capitalismo contemporâneo. Sendo assim, o pensamento pós-moderno refere-se à expressão teórica e cultural de um novo contexto histórico de uma nova condição socioeconômica: a condição pós-moderna (EVANGELISTA, 2006, 2008). Sobre essa questão, Paulo Netto esclarece há várias teorias pós-modernas, as quais, apesar das diferenças, possuem os seguintes aspectos em comum:

a) aceitação da imediatividade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser; assim, de uma parte, tende-se a suprimir a distinção clássica entre aparência e essência e, sobretudo, a dissolver a especificidade das modalidades de conhecimento - donde, por consequência, a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico ao não científico;



- b) a recusa da categoria de totalidade - uma dupla recusa: no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade; no plano teórico, recusa de seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem (ilegitimamente) conexões diretamente políticas - ou pelas duas ordens de fatores;
- c) a semiologização da realidade social: o privilégio (quase monopólio) concedido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no limite, ou à pura discursividade (“tudo é discurso”) ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades. (PAULO NETTO, 2010, p. 261-262).

Assente no que foi apresentado, podemos inferir que, de forma geral, a concepção neoliberal/pós-moderna de sociedade fragmenta a noção de conhecimento como se tudo fizesse parte do ponto de vista subjetivista, das interpretações individuais, como uma concordância de significados.

Essas subjetivações, idealistas e superficiais da realidade social, dificultam a compreensão ontológica dos fenômenos sociais, impedindo que os indivíduos possam pensar para construir uma sociedade para além da vida social capitalista, por isso acreditamos que é possível realizar uma outra escolha para além da lógica do capital e agarramo-nos na exortação gramsciana<sup>1</sup>:

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história [...]. (GRAMSCI, 1917, n.p.).

Trazemos essa exortação objetivando dizer que precisamos também ser partidários na educação, e não partidarista, pois diante do avanço das pedagogias hegemônicas, a educação direcionada à classe trabalhadora tem efetivado o projeto do capital educador. Muitos educadores que possuem uma perspectiva crítica de educação e sociedade não se engajam na disputa didático-pedagógica da educação e, como sabemos, não adianta termos uma posição política de esquerda e reproduzirmos pedagogicamente os preceitos do capital.

Nossa compreensão é de que embora a classe burguesa detenha o domínio das produções materiais, o conhecimento produzido e sistematizado por ela não pode ser considerado burguês, pois nas últimas décadas a classe trabalhadora tem ficado distante da apropriação das produções humano-genéricas (dos conteúdos científicos, artísticos históricos e filosóficos), mesmo havendo avanços nas políticas de ampliação do acesso à universidade.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>. Acesso em 25 jun. 2023.

No debate contemporâneo sobre as concepções pedagógicas, esse processo foi agudizado a partir das crises estruturais do capital (MÉSZÁROS, 2011), pelas quais surgem no contexto educacional várias concepções da moda denominada por Duarte (2001, p. 8) de pedagogias do “aprender a aprender” - PAA<sup>2</sup>. São consideradas concepções acrílicas da educação, visto que ao mesmo tempo que detêm um discurso de “qualidade do ensino”, o processo educativo resume-se ao estudante, suas escolhas, aos aspectos metodológicos, por isso cobram do professor uma aula produtora de espetáculo.

Portanto, para essas pedagogias, o que é relevante no processo de ensino-aprendizagem são as formas, suas aplicabilidades, as habilidades e competências, por isso as aulas têm sido embebidas por uma ampliação do fenômeno *coaching*. Já as formas clássicas do ato de ensinar são caracterizadas por tradicional, quando o professor utiliza recursos como pincel, quadro e aula expositiva, na intenção de possibilitar a transmissão dos conteúdos científicos, históricos, filosóficos e artísticos presentes na práxis humana e social.

Por isso, novamente nos fundamentamos em outra exortação de Gramsci sobre a necessidade de exercermos o pessimismo da razão, no intuito de compreendermos as contradições do projeto histórico de sociedade em que estamos inseridos, mas sem perdermos o otimismo da vontade de se construir uma outra sociedade a partir de um projeto político contra-hegemônico, nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que retire o processo de desintelectualização e proletarianização do professor dos PPCs dos cursos de licenciatura em Pedagogia, pois só assim podemos contestar a subalternização da classe trabalhadora feita pelo capital educador.

Assim, nessa pesquisa, estamos fazendo uso do conceito de relativismo neopragmatista, considerando a hipótese de que os cursos de Pedagogia ora centram-se no relativismo cultural no qual consideram a cultura local e segmentária, ora centralizam-se no neopragmatismo, concepção formulada pelos filósofos estadunidenses John Dewey (1859-1952) e Richard Rorty (1931-2007), principal seguidor das ideias de Dewey que reeditou uma versão do pragmatismo, nomeando-a de neopragmatismo.

Essa teoria teve, no Brasil, como principal expoente Anísio Teixeira. Opomo-nos a esse relativismo tanto na sua versão cultural como neopragmatista, um desdobramento das PAA que se dilatam em face das reformas educativas e crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Nessa dinâmica, a educação escolar e a formação de professores têm ganhado repercussão no

---

<sup>2</sup> Objetivando deixar o texto mais compreensível para o leitor, utilizaremos no corpo desse trabalho a sigla PAA para alusão às pedagogias do “aprender a aprender”.

projeto capitalista como nunca e a escola tem sido responsável por todos os complexos sociais.

Em conformidade com Triches (2016), o professor tem sido responsabilizado pela sua própria carreira, perpetuando-se “um superprofessor”, como defendem as políticas curriculares e as PAA, que são relativistas e neopragmatistas e visam aos conhecimentos cotidianos como o foco inicial dos currículos escolares. Sobre essa questão, Duarte e Martins (2013, p. 65-66) tecem as seguintes considerações:

A atitude romântica, em relação às culturas segmentais, tem sido bastante cultivada na contemporaneidade, é uma compreensível reação ao avassalador processo de expansão e radicalização da dinâmica social capitalista. Há dois problemas, porém, com essa atitude. O primeiro, próprio a toda atitude romântica em relação ao capitalismo, é o da idealização de determinadas configurações socioculturais que, despidas de suas reais contradições, tornam-se muito mais uma expressão das insatisfações de um determinado grupo de intelectuais do que uma correta compreensão da vida real das pessoas. No caso da educação, esse fenômeno é particularmente visível nos discursos sobre a necessidade da escola “resgatar” a cultura popular. Ora, essa cultura só pode ser popular se fizer parte da vida do povo e, nesse caso, ela não precisa ser “resgatada” nem trabalhada na escola, pois o povo já a conhece. Fala-se então em “autêntica” cultura popular.”

É evidente que o relativismo, tanto na versão neopragmática quanto cultural, utiliza uma concepção neoliberal de mundo que tem como pressuposto a manutenção do *status quo*, inculcando na mente dos indivíduos que não existe outra possibilidade de escolha, que só existe a possibilidade da economia capitalista, pautada na propriedade privada dos meios de produção. Por isso, descaracterizam o papel clássico da educação escolar quanto à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pela produção humano-genérica, tendo como princípios basilares a antifilosofia, o antirrepresentacionismo, o praticismo, o anticomunismo e o antimarxismo. De qualquer maneira, embora muitos críticos da escola acusem-na de depósito de mentes a serviço da burguesia, compreendemos a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos já produzidos pela classe dominante, então a herança cultural produzida e sistematizada é primordial para a construção de uma outra sociedade.

Compreendemos a educação como um processo de elevação cultural da classe subalterna, tendo como horizonte a construção de uma nova ordem social, que acreditamos ser o socialismo. Embora ela não possibilite uma revolução direta, contribui para o componente revolucionário da classe trabalhadora (tanto os moradores do campo como os da cidade), uma vez que é por intermédio da recriação do acervo cultural produzido historicamente pelas gerações anteriores que será possível construir uma outra sociabilidade contrária à ordem do capital e para além do capital (SANTOS, 2017).

Ao apresentarmos o caráter mistificador do relativismo neopragmatista e cultural, queremos dizer que não estamos desprezando a cultura popular e os conhecimentos cotidianos, que têm relevância, porém já fazem parte da vida dos indivíduos. Assim, para que os seres humanos venham se apropriar da cultura universal, precisam apreender aquilo que ainda não sabem.

A função clássica da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, históricos e filosóficos nas formas mais desenvolvidas. Como expressa Della Fonte (2011, p. 34), “[...] cabe observar que o que se encontra no centro de formulações como Multi/Interculturalismo e os Estudos Culturais não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico”.

Diante desse contexto, reafirmamos que em nosso entendimento o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. Assim como não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados, direcionados para a realidade do aluno. (MALANCHEN, 2014, p. 103).

Quando os indivíduos se apropriam dos conhecimentos sistematizados há a possibilidade do combate aos diferentes tipos de preconceitos existentes na nossa sociedade; mas lembramos que os currículos escolares passam por uma seleção dos conhecimentos com base na produção humana (práxis social) e isso passa pela organização do trabalho educativo, por exemplo, a faixa etária dos estudantes, os dias letivos, a carga horária das disciplinas e dos professores etc. (DUARTE, 2020). Ressaltamos que os conteúdos que precisam serem apropriados pelos estudantes não podem pautar-se por uma falsa liberdade de escolha.

Mas aqui há necessidade de se tocar numa questão que desagrada a uma parcela dos intelectuais de esquerda no campo da educação. Trata-se do fato de que a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo. (DUARTE, 2018, p. 144).

Recorrendo agora ao uso da primeira pessoa do singular, a fim de elucidar a relação entre minha trajetória e esta pesquisa, relato aqui que, por intermédio desse conhecimento exposto até o momento, tentei me apropriar das categorias totalidade, contradição e movimento e, logo, realizei uma pesquisa sobre o objeto apresentado, isto é, a formação do licenciado em Pedagogia, expondo meu percurso acadêmico-intelectual (a singularidade). A busca pelo objeto de pesquisa concretizado no presente trabalho começou quando iniciei o curso de Pedagogia, no ano de 2014, na Faculdade de Educação de Crateús, Universidade Estadual do Ceará – (FAEC-UECE) e o interesse e a descoberta pela teoria pedagógica histórico-crítica nascem da contradição do envolvimento com outras teorias, as PAA, por exemplo, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, entre outras presentes nas vivências do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, que surgiu exatamente nos estudos da graduação, pois o ambiente acadêmico do qual fazia parte começava a despontar impetuosamente para outras tendências pedagógicas: as de cunho burguês, demonstrando o ecletismo nas práticas pedagógicas no estudo da pedagogia.

O meu interesse por estudar a Pedagogia Histórico-Crítica não foi em busca de reconhecimentos ou de favorecimentos na vida acadêmica, ou mesmo por diletantismo, mas pela tese da necessidade de socialização dos conhecimentos mais elaborados para a classe trabalhadora, defendida por Saviani. Assim, por ser filho da classe trabalhadora, devido a essa socialização, passei da trajetória escolar da Educação Básica para o Ensino Superior público.

Embora os neoliberais venham com a falsa tese de privatização da educação pública para a sua melhoria, sabemos que desejam o sucateamento da universidade pública, dos serviços públicos, e não é à toa que nos últimos governos tivemos uma série de reformas, efetivadas após o Golpe de Estado de 2016 que depôs a presidenta Dilma Rousseff e abriu o caminho para um governo de extrema direita, o qual colocou em prática um projeto de educação para o mercado, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)<sup>3</sup>.

Segundo Pereira e Evangelista (2019), a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa a ser estudada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, é fundamental compreender as circunstâncias como um todo: a BNCC se alinhava ao modo de produção capitalista em sua fase de “ultraliberalismo” e ascensão conservadora e, neste contexto, por sua vez, denuncia o modo como o Estado é Integral (ampliado) e resultado das atividades operadas na sociedade civil e política (GRAMSCI, 2000; GOMES, 2012). Melhor explicando, quando esse Estado ampara e autoriza – disfarçadamente – o controle ideológico dos estudantes, a fim de que adaptem seus projetos de vida ao que o mercado espera deles. Daí vem o discurso de valorização do mérito e de incentivo ao empreendedorismo individual ajustando cada estudante à função que deve desempenhar na sociedade capitalista (MOLINA; BOURDIGNON, 2022, p. 92-93).

dos Trabalhadores (PT), especificamente, no ano de 2008.

[...] inicia-se a trajetória de debates em torno da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil e Fundamental (BNCC). A Associação Nova Escola destacou-se nesse processo, entre outros motivos, por pertencer, a partir de 2015, à Fundação Lemann. Analisamos 86 matérias publicadas por Nova Escola, das quais três questões despontaram como centrais: formação de professores, avaliações externas em larga escala e materiais didáticos. Concluímos que Nova Escola atuou para elaborar e difundir um modelo docente estruturado sobre a apropriação das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação. Associando-as chegar-se-ia ao ‘professor 4.0’ [...]. (PEREIRA; EVANGELISTA; 2019, p. 65).

Como podemos observar, a implantação da BNCC nas diferentes etapas da educação básica teve um longo processo de articulação política e de concessões com o grande capital. Assim, podemos constatar que a *Nova Escola*, como uma representante da classe dominante, espalhou seus modismos nas práticas pedagógicas do professorado brasileiro (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019).

No período em tela, melhor dizendo, no século XXI, o professor tem passado por um processo de desintelectualização, em virtude das reformas educativas iniciadas na década de 1990. Esse processo de reestruturação e crises estruturais do capital fizeram com que a formação e o trabalho docente se tornassem mais complexos e a burguesia, junto do seu arsenal ideológico, lançou na mente dos professores *slogans* de culpabilização do fracasso escolar (EVANGELISTA; PEREIRA, 2019). Dessa maneira, a educação escolar tem sido fulcral na efetivação e ampliação dos ideários burgueses na mente da classe trabalhadora, principalmente, das pedagogias burguesas, na vertente ampla das PAA. Assim, na passagem a seguir, Mézáros (2008, p. 44) amplia nossa compreensão:

[...] sob o domínio do capital, é assegurar cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Nesse âmbito político, esses projetos, ao mesmo tempo em que são despolitizados e atrelados ao obscurantismo beligerante, como diz Duarte, culminam no projeto do capital que, nos últimos anos, a partir de 2019, tem se espalhado para uma ala neoconservadora/neoliberal às avessas. Nesse pacote de obscurantismo enquadram-se os seguintes projetos da ala neoconservadora/neoliberal: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância,

Residência Pedagógica, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, a PEC 55<sup>4</sup> (MALANCHEN; SANTOS, 2020). Acrescentamos também o Reuni Digital<sup>5</sup>, ampliado no governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), pelo Ministério da Educação, quando no comando de Milton Ribeiro (THIENGO; MARI, 2023). Com isso, há a precarização da formação de professores e o rebaixamento dos conteúdos que precisam ser ensinados para o desvelamento das contradições sociais e das condições de opressão e exploração.

Vale mencionar aqui que, ao ocupar os bancos de uma universidade pública, na graduação em Pedagogia, no ano de 2014, pude perceber que a formação de professores é complexa, indicando que não pode ser limitada a receituários das Dez Novas Competências<sup>6</sup> para a profissão docente, às competências profissionais, como propõe o livro do sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud. Além disso, como um todo, já há diversos problemas na prática pedagógica, como é o caso da fragmentação teoria-prática no currículo e a negação da pedagogia marxista, como evidencia Gama (2012) em sua dissertação de Mestrado, intitulada *Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)*.

Newton Duarte desde os anos 2000 faz uma crítica às pedagogias que desvalorizam o saber escolar, acadêmico e científico. Essas pedagogias têm a epistemologia da prática como esteio na profissionalização docente e autores como Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Donald A. Schön, entre outros, são os principais defensores da epistemologia da prática e do professor reflexivo, enfatizando o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico presente nas universidades. Duarte (2003) destaca que esse é um campo vasto representado pelas PAA para a vivência das análises discursivas e do ceticismo pragmatista<sup>7</sup>. Diante disso, não é possível a compreensão da totalidade para assim transformá-

---

<sup>4</sup> Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241)

<sup>5</sup> Programa de Expansão do Ensino a Distância nas Universidades Federais (Reuni Digital)

<sup>6</sup> Segundo Perrenoud (2000) dez famílias de competências foram escolhidas para a atualização dos professores tais como: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalho em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. Perrenoud (2000, p. 12) reforça que “a prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas centralizam sobre os dispositivos [...] para um novo ofício”.

<sup>7</sup> Nesse ambiente ideológico, vão aos poucos se mostrando as afinidades existentes entre vários tipos de abordagens educacionais. Por exemplo, Joe L. Kincheloe (1997), no livro intitulado *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*, defende uma determinada abordagem sobre a formação de professores, na qual os estudos de autores como Schön e Zeichner são inseridos em um referencial que se nutre das contribuições do pós-modernismo de autores como Lyotard, Foucault e Derrida; do multiculturalismo de Peter McLaren; da "pedagogia crítica" de Henry Giroux; do "construtivismo crítico" de Catherine Fosnot e de vários

la, como propõe a filosofia da práxis<sup>8</sup>.

Diante do exposto, na graduação em Licenciatura em Pedagogia, nos encontros mensais e diários com a realidade escolar, por intermédio do PIBID, um sentimento de surpresa, impotência e decepção tomava os demais pibidianos, após as observações e as práticas realizadas nas escolas públicas. Comentávamos que não nos sentíamos preparados para enfrentar a realidade e os desafios da escola, por exemplo: como ensinar para as crianças, jovens e adultos as produções humanas edificadas nos conhecimentos clássicos? Como ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares para além dos construtos neoliberais/pós-modernos? A educação está a serviço de quem? Por que a escola não cumpre a função da socialização do conhecimento sistematizado nas máximas potencialidades? Lamentávamos tantas observações e reflexões sem nos oferecer elementos para explicarmos cientificamente a realidade concreta, a fim de transformá-la. Embora o programa tenha possibilitado a experiência com a realidade educacional, não oferecia subsídios além do utilitarismo imediato e de longas reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, pois os referenciais pedagógicos fundamentavam-se na perspectiva da teoria do professor reflexivo presente nas pesquisas de outros autores brasileiros, como o livro da Terezinha Azêredo Rios (2002): *Compreender e ensinar por uma docência da melhor qualidade*.

Em suma, todas essas questões fizeram parte da graduação, sendo que a essas perguntas básicas e fundamentais encontramos respaldo na concepção histórico-crítica, com estudos para o TCC, porém não pudemos articular com o aspecto da prática nos estágios e no PIBID, em virtude dos vários impasses como, por exemplo, a desarticulação do curso de Pedagogia com a teoria histórico-crítica. Inclusive, as produções de Saviani não eram bem vistas por um grupo de professores pesquisadores da pedagogia de Paulo Freire e também de marxistas pesquisadores da ontologia lukacsiana. As ideias do autor eram consideradas idealistas e não radicais, conforme os pressupostos marxianos e lukacsianos. Os freirianos o criticavam por ser um autor sudestino, mas dentro das polêmicas acadêmicas, no TCC, fui orientado por Fraga

---

outros autores. Todos convergem, na abordagem defendida por Kincheloe (1997), para a formação do professor como um profissional "pós-formal" (DUARTE, 2003, p. 613)

<sup>8</sup> A origem da expressão remonta a *Discorrendo di socialismo e di filosofia* [Discorrendo sobre socialismo e filosofia] (1897), de Antonio Labriola: "A filosofia da práxis [...] é a medula do materialismo histórico". O uso da fórmula cabe então no quadro geral da recuperação da "cultura superior" do marxismo de Labriola que G. propõe no fim de 1930, quando, após o "período romântico da luta, do Sturm und Drang popular", o marxismo permanecia ainda desgastado por uma busca populista de "armas mais imediatas" de luta política (Q 3, 31, 309) – armas imediatas que o marxismo encontrava no senso comum popular ou nas filosofias dominantes do positivismo, do materialismo e do idealismo, ficando assim subalterno aos valores imperantes. Interpretar o marxismo por meio de Labriola como filosofia da práxis, em outros termos, significa restituir a ele uma sua própria dignidade filosófica, preservando sua "substância medular" (Q 11, 22, 1.425 [CC, 1, 140]) de qualquer tipo de degradação (LIGUORI, 2017, p. 592)



(2019) que pesquisou na sua tese de doutorado: *Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará*, a qual, em outras ocasiões, por exemplo, na sua pesquisa de mestrado, havia investigado a relação entre sujeito-objeto em Jean Piaget, à luz da ontologia do ser social (2005). Fraga (2005, 2019) tinha total respeito pela teoria histórico-crítica e compreendia que era a concepção pedagógica mais avançada.

Ainda na graduação, queria me empenhar na leitura dos escritos de Karl Marx, Engels e autores do campo marxista, objetivando a compreensão do materialismo histórico-dialético, porém, no TCC, não foi possível me debruçar nesse arcabouço teórico. Resumindo a minha trajetória na busca pelo objeto de pesquisa, ainda na graduação, embora tivesse uma compreensão particular dos fenômenos sociais, compreendia que era essencial que os pretensos professores, ainda na universidade (graduação), tivessem conhecimento das concepções pedagógicas para melhor transmitirem a práxis social do conjunto dos conteúdos condensados historicamente pela humanidade, pois já concordava com Saviani (2008): a PHC tem como ponto de partida e de chegada a realidade social global (práxis social), na qual o acesso à cultura erudita pela classe trabalhadora possa vir para a superação do senso comum, que observa apenas pela aparência dos fatos cotidianos. Nesse sentido, a cultura erudita precisa se transformar em cultura popular.

Desse modo, meu interesse em pesquisar a PHC na formação do licenciado em Pedagogia iniciou-se ainda no 4º semestre do curso de Pedagogia, já que cursava a disciplina Didática Geral e conhecia as principais teorias pedagógicas voltadas para a educação. A professora da disciplina desafiou a turma a expor sobre os pressupostos metodológicos das tendências pedagógicas na educação brasileira, quando, por meio de sorteio, fui contemplado com a Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa atividade prática, descobri que seria possível fazer essa relação entre educação e sociedade de forma crítica. Mediante essa experiência, despertou em mim a vontade de aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e entender como acontece a formação do ser social na vida escolar e, de certo modo, praticar as estratégias pedagógicas na práxis educativa.

Essas vivências na academia, ou seja, na graduação, despertaram-me para a crítica ao modo de produção capitalista e muitas experiências foram obtidas por diversas leituras teóricas, em especial do livro *Escola e Democracia*. No primeiro momento, parecia uma leitura densa, uma linguagem difícil, mas os dados referentes ao analfabetismo e semianalfabetismo logo suscitaram em mim a curiosidade para entender o porquê da marginalização ao fenômeno da escolarização e o que está por detrás do rebaixamento do ensino dos conteúdos para a classe trabalhadora. Ainda eram confusas as distinções entre teorias da educação e teoria pedagógica,

pois nem toda teoria da educação é considerada teoria pedagógica, principalmente quando não tem direcionamento da atividade educativa.

Por ser filho da classe trabalhadora e pelo fato de os meus pais pouco terem frequentado a escola, terem o acesso a ela negado pelas classes dominantes, considero importante o pensamento de Saviani, que defende a escola pública para os filhos da classe trabalhadora, para que tenham acesso ao que de mais evoluído a humanidade produziu até o presente momento, nos aspectos artísticos, científicos e filosóficos. Nesse caso, convém citar a conhecida máxima: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar os que os dominantes dominam é condição de libertação”<sup>9</sup> (SAVIANI, 2018, p. 45).

Naquela ocasião, ansiava uma concepção pedagógica marxista, fundamentada no materialismo histórico-dialético e comprometida com a classe trabalhadora. Então, com a oportunidade posta pelo TCC, resolvi expor estudos sobre a PHC, o que considero que foi um debate relevante sobre as propostas para a educação escolar e para a emancipação humana. Essa teoria pedagógica muitas vezes passa despercebida nos cursos de formação de professores ou nem é mencionada nos programas dos cursos de Pedagogia, como Saviani (2021, p. 317), postula:

[...] as escolas privadas cobrem 75% do alunado do nível superior – as públicas só 25%. Além disso, os que se formam nas universidades públicas, cuja qualidade também é problemática, você vê que mesmo aí a Pedagogia Histórico-Crítica não tem espaço; não tem espaço nem nas nossas universidades. Ana Carolina [Galvão] fez uma análise sobre isso e constatou que a Pedagogia Histórico-Crítica é mencionada nos programas dos cursos de pedagogia do país em apenas 21, 73% deles; e menção não significa que integre, de fato, a programação [...]. Quer dizer, ela nunca aparece como a formação principal. E isso é geral, mesmo nas nossas universidades públicas.

Acrescentamos que a pesquisa realizada por Galvão (2022)<sup>10</sup> mapeou as cinco regiões do país (Sul, Sudeste, Centro-oeste, Norte e Nordeste), no total de 159 Instituto de Ensino Superior (IES), 2058 cursos de licenciaturas, porém apenas 759 estavam disponíveis para

---

<sup>9</sup> Ressaltamos que quando Saviani defende os conhecimentos científicos como condição de libertação, não está sendo idealista, ou seja, compactuando com posições abstratas da educação, na gama extensa dos seus textos e livros buscou em superação por incorporação analisar a educação a partir da materialidade histórica e social no conjunto da luta de classes. Então, sua defesa é que ao terem acesso aos que os dominantes dominam, os filhos da classe trabalhadora, terão condições de transformar a realidade para si, tendo como horizonte uma outra sociedade, livre da exploração do humano pelo humano que é pautada no fetichismo mercadoria.

<sup>10</sup> “A título de exemplificação, em levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em todas as instituições brasileiras com cursos de de licenciatura (institutos e universidades) e projetos político-pedagógicos e ementas disponíveis on-line, conseguiu-se analisar 759 ementas de licenciatura, sendo que a Pedagogia Histórico-Crítica aparece apenas em cerca de 20% delas (90 ementas)” (GALVÃO *et al.*, 2021, p. 24).

consulta, no contexto dos cursos pesquisados. Nesse levantamento, as menções à Pedagogia Histórico-Crítica e psicologia histórico-cultural pouco aparecem, constatando que o materialismo histórico-dialético é pouco estudado nos cursos de formações de professores.

Desse modo, podemos afirmar que, não à toa, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, na maioria das universidades brasileiras públicas, não temos formações fundamentadas nos pressupostos artísticos, históricos, didáticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos da PHC, que é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, isto é, que se contrapõe ao sistema de produção capitalista reivindicando uma outra sociedade.

Embora sejamos principiantes na apreensão das concepções filosóficas e na compreensão do materialismo histórico-dialético e da PHC, não é precipitado afirmarmos que não compactuamos com concepções de mundo idealistas e fetichistas que objetivam ocultar as relações contraditórias entre as classes sociais, relações estas que foram produzidas historicamente pelo ser humano, por isso sabemos que a escola faz parte, de forma dialética, dessas relações assimétricas.

A escolha de continuar perscrutando a formação do licenciado/licenciando em Pedagogia e a influência do relativismo neopragmatista das PAA vem em decorrência da minha trajetória acadêmica intelectual e ao meu compromisso a favor da classe trabalhadora, pois a etapa primeira da educação básica passando da creche a educação infantil e ao Ensino Fundamental I também ocorre a exploração humana, por isso o capital tenta a todo custo esvaziar esta formação dos conhecimentos ontológicos. Aprender a correlação de forças entre o projeto hegemônico do capital por intermédio das PAA em contraposição objetivando a construção de um projeto contra-hegemônico como propõe a PHC no qual possamos realizar nas máximas possibilidades a socialização do conhecimento sistematizado para além da aparência dos fenômenos.

Destacamos que nos orientamos a partir da tese defendida pela PHC de valorização da escola como espaço de socialização do conhecimento científico, da elevação do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1996). Assim, é possível a efetivação da educação como uma bandeira de luta para construir uma hegemonia da classe proletária:

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", (5) cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de

inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 1996, p. 3).

Para a compreensão dessa nova concepção de mundo, Saviani (1996) ancora-se em princípios de Gramsci e no Método da Economia Política de Karl Marx, segundo os quais a elaboração de uma nova concepção de mundo, ou seja, formar um novo homem e uma nova sociedade exige uma instrução lógica-metodológica, que no caso seria a lógica materialista-dialética que se difere da lógica formal.

Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do **empírico**, passa-se pelo **abstrato** e chega-se ao **concreto**. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. (SAVIANI, 1996, p. 4).

Como citado anteriormente, Saviani, inspirado em Marx, diz que, para elaboração do processo de conhecimento, o concreto é o ponto de partida e o ponto de chegada, é a realidade social, a práxis social construída pelos seres humanos concretos. Para a construção da teoria pedagógica histórico-crítica, seguiu esse arcabouço teórico e, por isso, define a educação como mediação da prática social global.

Não é do esquema indutivo tal como formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética da ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” [...]. Isto não quer dizer, porém, que [...] esteja incidindo na mesma direção que denunciara na escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente [...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2018, p. 52).

Historicamente, ao formular essa teoria pedagógica, Saviani propôs avançar o debate no campo pedagógico que até então era dominado pelos métodos novos (pseudocientíficos) e tradicionais (científicos). Diante disso, Gama e Santos Júnior (2014) constataram o domínio das concepções hegemônicas no campo do currículo, com dados obtidos a partir das teses analisadas

em um recorte temporal de 1987 a 2010, o que corresponde a vinte três anos de pesquisas, cuja temática era o currículo do curso de Pedagogia. Os autores analisaram a categoria de trabalho educativo e constataram que:

[...] 43% delas defendem que a atividade do professor deve pautar-se na ação reflexiva do mesmo sobre sua prática cotidiana; 14% desvinculam o trabalho educativo do ato de ensinar; 14% fazem menção ao trabalho educativo, enquanto espaço de disputa, mas não expõem a concepção que defendem; 7% vincula o trabalho educativo ao processo de ensino (sendo pautado na atividade, reflexão, pesquisa e sistematização das ações), porém ao tratar da escola defende a secundarização do ensino e do trato com o conhecimento objetivo; 7% não explica o que é o trabalho do professor, nem expõe que concepção defende, e 14% vinculam o trabalho pedagógico ao processo de ensino, que envolve objetivos, finalidades e conhecimentos. (GAMA; SANTOS JÚNIOR, 2014, p. 168-169).

É possível perceber o recuo da teoria<sup>11</sup> em pesquisas na área da educação. Além disso, a formação docente nos últimos anos tem sido marcada pelo esvaziamento de conteúdos e pela negação dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, representando um entrave na apropriação e desvelamento da realidade para além do dos fenômenos relativistas e neopragmáticos. Gama e Santos Júnior (2014) apontam que, das 14 teses analisadas, 12 (85,71%) demonstram objeção à cultura humana e à objetividade do saber escolar.

O espaço acadêmico da Pedagogia é marcado historicamente por longas e complexas discussões no campo teórico, pedagógico e político. Os estudos de Saviani (2021) expressam que, com a Revolução Francesa do século XVIII, exigiu-se uma institucionalização da formação de professores e uma universalidade da escola elementar, o que permitiu organizar os sistemas nacionais de ensino e solucionar a questão da formação de professores com a criação de Escolas Normais a partir da seguinte divisão: a formação de nível médio direcionada para a formação de professores primários, a formação de nível superior destinada a formar professores secundários – atribuindo os modelos que ainda hoje permeiam as discussões sobre os problemas da formação de professores no Brasil. Segundo Saviani:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

<sup>11</sup> “A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”<sup>3</sup> – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”. (MORAES, 2001, p. 10).

b) Modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa como o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2021, p. 7).

Com o Decreto nº 1.190/39, é instituído o curso de Pedagogia no Brasil e esses dois polos, tanto o modelo dos conteúdos culturais cognitivos quanto o modelo pedagógico-didático, aparecem distintos. Segundo Saviani (2021), o curso de Pedagogia se estabeleceu como um curso de bacharelado e, desse modo, para receber o título de licenciado era necessário fazer um ano de didática. Por ser acrescentado ao bacharelado, ficou conhecido como esquema 3+1, ou seja, o graduando fazia três anos de bacharelado e mais um ano de didática para se tornar também licenciado.

Desde a década de 1980, foram construídos movimentos que pudessem superar essa cisão ente teoria-prática na formação de professores. Com a institucionalização dos cursos superiores no Brasil, houve como avanço a estrutura que concede os dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático; porém ainda existem empecilhos na formação docente que impedem a articulação entre teoria, prática, conteúdo e forma, mesmo que os dois modelos sejam integrados nos processos de formação de professores. Com isso, a fragmentação e desintelectualização dos pedagogos vem sendo questionada desde a década de 1980, sobretudo a partir dos estudos de Brzezinski (1996), entre outros teóricos.

Diante do acervo bibliográfico produzido nas pesquisas acadêmicas concernentes à formação do licenciado em Pedagogia, sabemos que a problematização referente à teoria versus prática é clássica na bibliografia existente. A exemplo, citamos alguns(algumas) autores(as) que abordaram isso nas suas pesquisas: Gama (2012) problematizou a contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia no Brasil, analisando teses (1987-2010); Ribeiro *et al.* (2018) investigaram os novos currículos dos cursos de Pedagogia; e, por fim, Brandt, Hobold e Farias (2021) pesquisaram o curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma, considerando as concepções de formação de professores. Todos os estudos demonstraram os avanços e os retrocessos das políticas curriculares para a formação dos novos currículos de licenciatura em Pedagogia.

No cenário da crise hodierna e estrutural do capital, o Estado brasileiro passou por um cenário de (contra)reforma, influenciado e segmentado pelos Organismos Multilaterais - OM. Segundo Triches (2012), a transformação curricular no curso de Pedagogia também faz parte do conjunto dessas reformas, objetivando adaptar o profissional pedagogo às demandas da sociedade capitalista.

Assim, vemos o esvaziamento da produção humana, dos conteúdos sistematizados por

parte dos licenciados em Pedagogia, embora as pedagogias hegemônicas sejam o centro da formação de professores, mesmo nas IES públicas. Os licenciados em IES particulares têm sua formação aguçada na precarização, apenas para tentar concorrer a uma vaga no disputado mundo do desemprego estrutural, como evidenciam Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 463):

É de se ressaltar, ademais, a certificação em massa e o caráter aligeirado e fragmentário dessa oferta, também estes uma das faces do capital educador. Os cursos de licenciaturas nas IES privadas têm sido uma forma de cooptar frações da classe trabalhadora ansiosas por qualquer possibilidade ou promessa de ascensão social. O regime de trabalho da imensa maioria da população brasileira combina baixíssimas remunerações com extensas cargas horárias, tornando-se um nicho de mercado que encurrula a venda de certificações em nível superior. Daí deriva uma dupla consequência. Por um lado, esse nível de ensino reduzido a uma espécie de pós-ensino médio, de ensino terciário, nos termos da diversificação institucional propalada pelo Banco Mundial nos anos 2000 [...]. De outro lado, as transformações no chão da escola coadunam-se, entre outras, com a expansão mercantil da educação infantil, que substitui professores graduados por estagiários. Nesse cenário, o acesso aos cursos particulares de licenciatura, como é o caso da Pedagogia, representam formas de “conquista” de subempregos, mascarados de estágios e oferecidos desde as primeiras fases dos cursos. É particularmente preocupante, igualmente, as dívidas que recaem sobre os jovens estudantes, repercutindo negativamente sobre suas consciências como trabalhadores, sua inserção na escola e sua atuação política. Afinal, o que está em jogo é a manutenção do emprego ou sua concomitância com outras formas de venda da força de trabalho para o pagamento das dívidas.

O campo das políticas educacionais é marcado pelo receituário neoliberal na área da educação e da formação de professores direcionada pelos documentos, resoluções e diretrizes, com o aporte da pedagogia do capital (NEVES, 2005), favorecendo os interesses mercadológicos e privativos, negando para os filhos da classe que vive do trabalho o direito à educação de qualidade, colocando-os à mercê do grande capital na preparação de mão de obra barata e muitas vezes pouco especializada para cumprir múltiplas funções, com o perfil das habilidades e competências<sup>12</sup>, como propõem os documentos que sedimentam a formação de

---

<sup>12</sup> “[...] as competências gerais da Educação Básica, [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. [...]. Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para

professores, fazendo com que os filhos da classe trabalhadora tenham como única alternativa o “privilégio da servidão (ANTUNES, 2018). Como sabemos, os postos de trabalho vivem o fenômeno da terceirização:

[...] os trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das novas e precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica. (ANTUNES, p. 173, 2018).

Trata-se do projeto do capital de precarizar cada vez mais as condições de emprego da classe trabalhadora ao mesmo tempo que ocorre o aumento do lucro dos capitalistas:

A finalidade do desenvolvimento de competências, portanto, é ajustar os indivíduos a uma sociedade que já está pronta, não sendo necessária uma mudança substancial em suas bases: ela pode ser conservada como tal por que é naturalmente harmônica. Esta é a democracia liberal, isto é, todos os indivíduos podem participar da dinâmica social – desde que desempenhem funções específicas na sociedade de classes. Cada um, à sua maneira, portanto, dá vida ao tecido social à medida em que o ajustamento às suas funções dá sentido à hierarquia entre os grupos sociais. (MOLINA, BORDIGNON, 2022, p. 94).

Nesse sentido, a formação humana no seu horizonte omnilateral é esvaziada do sentido pleno de transformação universal do gênero humano, como propõem os pressupostos marxistas e os fundamentos da PHC; visto que se forma um ser humano individualista, competitivo, apto ao trabalho precarizado, aos ajustes do modelo capitalista. Assim, a educação subsumida ao capital tem o propósito de capacitar os sujeitos para o desemprego estrutural, mas que ao mesmo tempo gere lucro aos capitalistas.

Além disso, Molina e Bordignon (2022) reforçam que, na prática, tanto as Reformas do Ensino Médio como a BNCC configuram-se como uma forma mantedora das estruturas sociais, para conservar o domínio de uma classe sobre a outra, e assim os espaços formativos são utilizados para direcionar uma formação nos ditos do mercado financeiro. Com isso, a BNCC tem uma linguagem sedutora de respeito às diferenças regionais e culturais, prezando pela contextualização do ensino; porém, na prática, evidencia a manutenção do capitalismo, sem haver o desvelamento da sociedade dividida por classes, com interesses contrários. Molina (2022) discorreu sobre essa questão, no artigo intitulado “Educação sem partido: golpes de estado e

---

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 11-15).



governos militarizados (1964 e 2016)”.

Na atual conjuntura de acirramento das contradições do sistema capitalista de produção, a escola ganha papel de destaque na potencialização e na “preparação” da exploração da força de trabalho. Em razão disso, constata-se a grande conexão entre os projetos neoliberais e o ESP, pois adestrar e domesticar os trabalhadores é fundamental para aumentar a acumulação de mais-valia. Essa vigilância na preparação dos futuros operários, se reflete na agressividade político-ideológico dos capitalistas sobre qualquer avanço democrático e popular da escola, especialmente contra os profissionais da educação que promovam a reflexão sobre alguns valores patriarcais, tradicionais e capitalistas. Portanto, o ESP também é reflexo do avanço do neoliberalismo dentro das escolas, em uma composição autoritária entre as forças “liberais” e as conservadoras na área da educação. A filosofia liberal acredita na intervenção privatista na educação, transformando educação em um grande business, além de controlar sua administração (direção) em oposição aos concursos públicos (privatização da gestão), já os conservadores entram como ESP objetivando o controle do professor, da sala de aula e dos conteúdos. (MOLINA, 2022, p. 10).

O estudo de Molina (2022) apresenta algumas semelhanças entre a culminação do golpe de 1964 e de 2016, afirmando que naquele da década de 1960 se efetivou o processo de militarização e coerção do Estado referente à área da educação. O autor apresenta ainda, atualmente, que repaginaram práticas de controle do trabalho educativo para vigiar a seleção dos conteúdos feita pelos professores junto à escola, além de haver o enxugamento de conteúdos clássicos das Ciências Humanas e da Filosofia.

Nesse panorama de esvaziamento de conteúdos para as diferentes áreas do conhecimento, Dalvi (2019) debruçou-se nos estudos voltados à educação literária, especificamente sobre a questão de defesa da criatividade, na qual está engendrada a BNCC. Nessa perspectiva, a concepção de criatividade proposta pela BNCC espalha-se para a profissão docente de maneira geral, pois faz parte da reorganização produtiva do capitalismo.

O descentramento e a desconstrução das ideias pedagógicas críticas de décadas anteriores assumem algumas estratégias : o uso de expressões ou termos teóricos intercambiáveis e voláteis; o agenciamento pontual de autores e tradições de pensamento com ampla aceitação científica, visando a legitimar propostas com finalidades sociais bastante diferentes; as conciliações teóricas que redundam na dificuldade de se reconhecerem as bases filosóficas das propostas educacionais; a anteposição de prefixos como “pós” ou “neo” como marcação de uma suposta superação ou uma sucessão previsível. Toda essa “flexibilização” axiológica, epistemológica e terminológica é coerente com a reorganização das bases de produção da riqueza neste momento: substituindo o Fordismo, o Toyotismo opera com trabalhadores polivalentes visando à produção diversificada para nichos de mercado específicos. (DALVI, 2019, p. 285).

Para atender ao projeto de reestruturação do capitalismo, Dalvi (2019) diz que a educação escolar, no contexto geral, focaliza um currículo básico, “enxuto”, elencando apenas práticas “cotidianas”, “espontâneas” e sem nenhuma densidade teórica, apenas ao gosto da “massificação cultural”, do imediatismo de contextos alienadores. Diante disso, acrescentamos aqui que as Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 (BRASIL, 2019, 2020), direcionadas para formação de professores, possuem as mesmas ideias de relativizar e pragmatizar ainda mais o ensino e descredibilizar os conteúdos artísticos, científicos, filosóficos, históricos e sociológicos.

Calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as. (ANFOPE, 2023, p. 1).

O receituário da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018) teve seu início ainda nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>13</sup>, mas após o golpe de Estado, pelo qual o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) assume a presidência da República, há a implantação de uma série de reformas para a Educação Infantil e Ensino

<sup>13</sup> “Para maiores compreensões sobre a trajetória de aprovação da BNCC ver Alves e Oliveira (2022). A primeira versão da BNCC, com 302 páginas, foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015). O governo à época era da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). A proposta inicial era que, a partir dessa primeira versão, ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma segunda versão mais ampla. Por isso, a Base foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo país e aberta para consulta pública online. No período de 2 a 15 de dezembro de 2015 aconteceu o Dia D da BNCC em que houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir essa primeira versão. Após um período de debates e sugestões à primeira versão da Base, a segunda versão (BRASIL, 2016), com 652 páginas, foi disponibilizada pelo MEC em 3 de maio de 2016, ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016). Essa versão acabou não sendo a versão final, pois o documento continuou disponível para consulta no Portal da Base. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com 396 páginas, foi entregue pelo MEC e seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2017c). Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas em cada região do país para debater o texto desta versão. No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados e aprovados. Como resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A terceira versão da Base tornou-se a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ressalta-se que essa versão foi divulgada no governo do presidente Michel Temer (2016-2018) uma vez que a presidente Dilma não finalizou o seu mandato devido ao processo de impeachment. Neste mesmo ano, em 22 de dezembro, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da BNCC [...]” (ALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 4-5).

Fundamental, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), (BRASIL, 2017), e para o Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº 4 (BRASIL, 2018), ou seja, há a implementação de mudanças no currículo da Educação Básica e também no currículo dos cursos de licenciaturas para que estes sigam os pressupostos da BNCC.

Essas reformas educativas, no âmbito geral, dissolveram a função profícua da educação escolar e do professor; pois, de acordo com Zanotto e Ramos (2022), é um projeto aviltado pela lógica do gerenciamento e da privatização, ao mesmo tempo que acontece o esvaziamento de conteúdos. Desse modo, o ato de ensinar, ou seja, de possibilitar o acesso ao conhecimento, função dos professores, deixa de ser o objeto da educação escolar e transforma-se em insumos para as “habilidades e competências” que precisam ser evidenciadas no processo educativo, como propõe a BNCC. Isso é bastante sedutor na lógica do mercado, porém torna-se vicioso no capitalismo contemporâneo que segue a flexibilidade e o descarte dessas novas habilidades, pois a todo tempo precisam ser renovadas para que possam dar conta do turbilhão de novidades desse modelo produtivista.

É importante ressaltar que essas implantações não possuem linearidade, fazem parte do contexto da conjuntura política na qual diferentes atores estão envolvidos. Sobre a BNCC, Alves e Oliveira (2022, p. 6) afirmam:

A trajetória de formulação da BNCC perpassou diferentes ciclos de governos. A versão de 2015 e a versão de 2016 da Base foram elaboradas no governo Dilma Rousseff (2011-2016). A versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018), após o impeachment da presidente Dilma (maio de 2016), correspondendo a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ainda no governo de Michel Temer (2016-2018), foi homologada a Base do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) com implementação prevista nas escolas a partir de 2022, já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Segundo Dourado e Siqueira (2019), Bento (2020) e Barbosa, Martins e Mello (2019), a trajetória da BNCC é marcada por intensos debates, resistências, tensões e disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais.

Para seguir com o receituário neoliberal, atrelado aos interesses do capitalismo contemporâneo de satisfazer os interesses mercadológicos, os pressupostos dessa base para todo o âmbito educacional acarretaram para a formação de professores, ou seja, para todas as licenciaturas, a aprovação da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que institui a reformulação dos cursos de licenciaturas e concebe a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), contendo o Parecer CNE/ CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019).

Melhor explicitando esse contexto, a ANFOPE (2023) manifestou total repúdio à

aprovação feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Resoluções 2/2019 e 1/2020, pois exauriu a Resolução CNE/CP 2/2015, praticando assim uma medida autoritária e antidemocrática, sem diálogo com a comunidade acadêmica.

O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura. Importante ressaltar que boa parte das IES públicas já efetivaram ou estão em processo de instituição de Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada tendo por referência esta resolução. (ANFOPE, 2023, p. 01).

Apesar das disputas no cenário de correlação de forças, ocorreu a efetivação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, visto que essa já foi promulgada, propõe uma série de mudanças consideradas drásticas para formação de professores no Brasil, pois articula-se ao projeto do capital de intensificar o processo de privatização e mercantilização da educação, sendo que, à lógica de “habilidades e competências”, são o xeque-mate. “Por se tratar de uma pedagogia pragmática, as competências a serem desenvolvidas tanto na formação docente, quanto no ensino médio, tornam-se mercadorias, cujo “prazo de validade” é restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo” (ZANOTTO; RAMOS, 2022, p. 937).

A crise hodierna do capital, para sua reestruturação produtiva, vislumbra o acúmulo da taxa de lucro que tem decaído nos últimos tempos, pois vivenciamos uma crise de natureza estrutural, no contexto da formação docente, e de forma específica, na formação de licenciatura em Pedagogia. Segundo Soares (2007) e Monteiro (2012), a filosofia (neo) pragmática é reflexo da reprodução das ideias da classe dominante como concepção de mundo em vigor, pela qual se esvaziam as concepções de mundo fundamentadas na filosofia da práxis e, assim, vemos que os documentos e resoluções direcionadas para a formação de professores têm se pautado na filosofia neopragmática, prezando pela mercantilização da educação.

Esses determinantes históricos da crise hodierna e estrutural do capital estão implicados na formação do licenciado em Pedagogia no século XXI. Nas últimas décadas, os conteúdos considerados clássicos na educação têm sido fragmentados, especialmente nos cursos de Pedagogia, com a redução da carga horária das disciplinas correspondentes aos fundamentos da educação: Filosofia da educação, História da educação, Sociologia da educação, Psicologia da educação. Com isso, há a supervalorização das disciplinas de metodologia e práticas de ensino e, assim, o foco nas formações dos pedagogos esteja sendo influenciado pelo relativismo neopragmatista das PAA. Como podemos verificar na matriz curricular do Curso de Pedagogia

da UFES referente ao ano de 2018<sup>14</sup>.

Neste contexto das reformas e políticas educacionais, no cenário de crise estrutural no contexto brasileiro, a presente pesquisa analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (BRASIL, 2006) e a Resolução nº2/ 2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), respectivamente, em que o projeto epilogado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 tem parâmetros articulados em padronizar o currículo, na perspectiva de controlar a escola pública, um dos principais campos de atuação dos licenciandos em Pedagogia. A professora Helena Costa Lopes de Freitas, em seu *blog*<sup>15</sup>, desde 2015, assegura que o Ministério da Educação deu início ao processo de reforma curricular dos cursos de formação de professores, com vistas a adequá-los à BNCC, tendo como objetivo recuperar as propostas de currículo mínimo, ultrapassada na década de 1990.

A versão inicial do documento conta com contribuições e assessoria de empresas privadas, de organizações de diversas áreas, sendo algumas nacionais e outras, internacionais, como exemplo, citamos: a) OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fundada para estimular o crescimento econômico e o progresso mundial; b) Todos pela Educação, uma organização constituída por diferentes setores e liderada por empresários; c) Fundação Itaú, o maior banco brasileiro; d) Instituto Unibanco, resultado da fusão com a D3e52, uma organização que uniu profissionais de vários ramos para desenvolver soluções de gestão; e) McKinsey Co., firma internacional e global que realiza atividades de consultoria; dentre outras. A partir da influência e do levantamento de dados dessas empresas e organizações citadas, iniciam-se os argumentos para a elaboração da referida Base. (BARBOSA, 2022, p. 22).

Recapitulando o que já foi exposto, a BNCC começa a ser discutida em 2010, na Conferência Nacional de Educação (Conae) e depois, em 2014. A primeira versão da Base é de 2015. A segunda versão é de 2016, mesmo ano de início da discussão da terceira versão. O MEC entregou a versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017. Em 2018, é homologada a Base para o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

<sup>14</sup> “Considerando a reafirmação da carga horária de prática como componente curricular, no art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 e pelo atual contexto educacional, esta proposta curricular organiza essa carga horária a partir da criação de quatro disciplinas, as quais devem ser cursadas pelos alunos no transcorrer do curso, sem o estabelecimento de pré-requisitos entre elas: LCE00000: “Práticas Educativas em Espaços não Escolares” (90h), EPS00000: “Práticas de Gestão da Escola” (105h) TEP00000: “Práticas Pedagógicas na Educação básica” (105h), TEP00000: “Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica” (105h)” (UFES, 2018, p. 14).

<sup>15</sup> Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/author/helenafreitas/>. Acesso em: 14 abr. 2023. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, Freitas desenvolve pesquisas na área de Educação, atuando no campo da formação de professores e políticas de formação. É membro e uma das fundadoras da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta Associação tem se destacado nacionalmente por apresentar um projeto de formação docente para o país, tanto inicial como continuada, e por disputar esse projeto junto ao MEC, fazendo duras críticas à política atual de formação em voga.

Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018). É assim que, em 2019, o governo federal amplia essa política de reformas curriculares, como aponta Oliveira (2022, p. 15):

Como desdobramento e continuação dessa política, a partir de 2019 o governo Federal vinculou a BNCC às políticas de formação dos professores, através de dois novos documentos oficiais, sendo eles: a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de Dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”;

e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).” (BRASIL, 2019; 2020). Ambas são introduzidas para substituir a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 que definia “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” - mesmo passado apenas quatro anos desde a sua publicação e sendo aprovada e implementada com êxito pelas instituições de ensino superior.

As formações de professores têm recebido ataques severos a partir da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (BRASIL, 2020), revogando a Resolução 02/2015 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Conforme apresenta Freitas (2015):

Já nos confrontamos em outros momentos históricos com a tentativa de imposição de reformas no âmbito da educação superior bem como reformas curriculares para as licenciaturas. Não foi sem muita luta que fomos vitoriosos ao barrarmos proposições do MEC e do CNE que pretendiam alterar o lócus da formação – regulamentando a criação dos Institutos Superiores de Educação em substituição e oposição ao fortalecimento das Faculdades e Centros de Educação no interior das Universidades. A criação dos Cursos Normais Superiores em substituição aos cursos de pedagogia para a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais em nível pós-médio/superior mereceu rechaço nacional, especialmente com a promulgação do famigerado Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 99, assinado no contexto do amplo e polêmico debate sobre a política de formação, que estabeleceu exclusividade/preferência aos cursos normais superiores na formação de professores para educação infantil e séries iniciais. (FREITAS, 2015, n.p.).

As discussões referentes às políticas curriculares ressurgiram com maior enfoque após

o golpe de Estado de 2016, impetrado à presidenta Dilma Rousseff. No que corresponde às políticas no campo do currículo, elas têm sido enfatizadas, a partir de decisões políticas e administrativas do Estado burguês, com a aprovação de documentos oficiais. Nesse cenário, a conjuntura política tem contribuído para a chamada correlação de forças, tanto por agentes globais e nacionais quanto locais.

Desde a implantação da primeira Diretriz da Formação de Professores, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, perpassando pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que regulamenta o funcionamento dos cursos de Pedagogia, seguida da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu a formação inicial articulada à formação continuada de professores e evidenciou a importância da valorização docente, até, mais recentemente, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que, de forma impositiva, instituiu as diretrizes de formação inicial de professores, é notório que a dominação do sistema capitalista sobre os objetivos educacionais tem provocado grandes tensionamentos nos processos formativos de professores [...]. (BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021, p. 64-65).

A filosofia neopragmática contemporânea de formar para aceitação desumanizadora do mercado, na verdade uma instrução de “habilidades e competências” via “pedagogia das competências”, não viabiliza a possibilidade de se pensar em uma alternativa à educação alienante proposta pelo mercado. Na busca por explicitarmos o período vivenciado, constatamos que o universo ideológico contemporâneo idealizado pelo neoliberalismo e o pensamento pós-moderno preconizam o relativismo neopragmatista das PAA como concepção de educação direcionada para a adaptação dos filhos da classe trabalhadora ao sistema de produção e reprodução do capital em suas crises estruturais.

Assim, delimitamos como **objetivo geral** examinar a influência das PAA e da agenda pós-moderna, a partir das concepções de educação e de docência epilogadas nas conferências sobre Educação para Todos (EPT), nas DCNP de 2006 e na Resolução 02/2015 e Resolução 02/2019, analisando a reverberação disso nos PPCs de licenciatura em Pedagogia, especialmente, dos anos de 2006 e 2018.

Temos como **hipótese** a ideia de que as PAA marcam as Diretrizes Curriculares do CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, tendo como principal fundamentação a filosofia neopragmática recrudescida. Acreditamos que a multiplicidade das concepções pedagógicas burguesas contidas nas PAA respaldam os currículos de licenciatura em Pedagogia e, de forma específica, o currículo de licenciatura em Pedagogia da UFES (2006 e 2018).

As seguintes questões retratam os **problemas de pesquisa**: Qual a concepção de

docência epilogadas nas referidas conferências (EPT), DCNP de 2006 (BRASIL, 2006), Resoluções nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), e a de mesmo número, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019)? Que concepções pedagógicas estão presentes na formação do licenciando em Pedagogia da UFES e em que medida faz alusão à superação das PAA e da agenda pós-moderna no contexto das teorias pedagógicas, a partir da teoria histórico-crítica do currículo?

Os **objetivos específicos do estudo são:** 1) Apresentar as bases das PAA como referências hegemônicas no debate contemporâneo das concepções pedagógicas; 2) Discorrer sobre a formação do licenciado em Pedagogia no Brasil, a partir da crise estrutural do capital e das tendências que perpassam as Declarações Mundiais sobre Educação para Todos (EPT), e acerca das concepções de docência presentes nas Diretrizes Curriculares de 2006, na Resolução nº 02/2015 e atualmente na Resolução nº 02/2019; 3) Analisar as proposições acerca das concepções pedagógicas que fundamentam os PPCs e um seletivo grupo de ementas de disciplinas do CP da Ufes (2006 e 2018), considerando os seus objetivos, metodologias, conteúdos e referenciais bibliográficos.

Destarte, compreendemos que a proposta pedagógica e a proposta curricular apresentam uma objetivação, ou seja, são construções feitas de forma coletiva entre os docentes. Portanto, os PPCs e o currículo apresentam uma prática pedagógica que foi mediada pela prática e teoria, a partir de uma longa discussão teórica, no intuito de estabelecer tal objetivação. Obviamente que explicitam a correlação de forças que podem ir de encontro às concepções pedagógicas hegemônicas ou contra-hegemônicas.

Como empiria primária analisamos as conferências sobre Educação Para Todos (EPT), para avançarmos no estudo acerca da influência do relativismo neopragmatista das PAA na formação do licenciado em Pedagogia e examinamos as concepções de docência presentes nas DCNP (BRASIL, 2006) e nas Resoluções de nº 02, de 2015 (BRASIL, 2015) e de 2019 (BRASIL, 2019) e, principalmente, nos PPCs, nas ementas curriculares de algumas disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFES, entendidas como nossa empiria secundária. Realizamos a seleção considerando o período de 2006 e 2018, anos referentes às últimas reformas curriculares.

Por isso, para a apreensão da temática, analisamos, com base nas recomendações dos organismos internacionais, os documentos do chamado Movimento de Educação Para Todos (EPT), tendo como base a formação dos professores do Brasil, sobretudo os direcionamentos para os docentes da educação básica, finalizando com a apreensão das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo, buscando trazer relações entre as principais recomendações das



conferências para os professores da educação básica com os documentos que direcionam as licenciaturas em Pedagogia.

Nessa esteira, a investigação em foco tem a natureza teórica, bibliográfica e documental, e, como fio condutor das análises, o contexto da crise estrutural do capital. Diante desse panorama, esta pesquisa se insere na totalidade do contexto histórico com base nos clássicos do marxismo e busca analisar as teorias pedagógicas neoliberais e o processo de precarização da formação do licenciado em Pedagogia na crise estrutural do capital, sob a lógica da educação sob signo do mercado, imposta pela burguesia que domina o Estado e as políticas públicas.

No primeiro capítulo, buscamos explicitar de forma sintética as principais referências que estão em torno do relativismo neopragmatista das PAA, que são influentes no contexto pedagógico brasileiro, dado o cenário de decadência ideológica da burguesia, pelo qual vivenciamos a adesão à agenda neoliberal/pós-moderna, impulsionadora das pedagogias hegemônicas e da irracionalidade contemporânea no contexto das concepções pedagógicas.

No segundo capítulo, esboçamos o cenário da crise estrutural do capital e seus impactos na formação do licenciado em Pedagogia, a partir das Declarações sobre Educação para Todos (EPT), das Diretrizes Curriculares de 2006 e da Resolução nº 02 de 2015 e de 2019, além de apresentarmos as impossibilidades de o capitalismo viabilizar a universalização da educação escolar, caminho sua própria superação.

O terceiro capítulo é dedicado à investigação e análise das concepções pedagógicas que estão presentes nos PPCs do curso de Pedagogia da UFES, referentes aos anos de 2006 e 2018. Nesse caso, pudemos confirmar certa hegemonia das PAA e suas variantes, embora existam resistência e correlação de forças por parte das concepções contra-hegemônicas de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Nas considerações finais, tecemos notas conclusivas para a incorporação de um currículo histórico-crítico na formação do licenciado em Pedagogia a partir da produção de Dermeval Saviani e do coletivo de autores que desenvolveram pesquisas na direção de um currículo histórico-crítico, para além da hegemonia do relativismo neopragmatista das PAA; também reafirmamos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica a favor da classe trabalhadora, para que esta acesse o que foi produzido historicamente pelas gerações anteriores, condensado nos conteúdos filosóficos, históricos, artísticos e científicos.

### **Referencial teórico-metodológico**

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto

de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constitui a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. A separação capitalista entre o produtor e o processo global da produção, a fragmentação do processo de trabalho em partes que deixam de lado o caráter humano do trabalhador, a atomização da sociedade em indivíduos que produzem irrefletidamente, sem planejamento nem coerência, tudo isso devia ter também uma influência profunda sobre o pensamento, a ciência e a filosofia do capitalismo. A ciência proletária é revolucionária não somente pelo fato de contrapor à sociedade burguesa conteúdos revolucionários, mas, em primeiro lugar, devido à essência revolucionária do seu método. (LUKÁCS, 2003, p. 81).

Iniciamos com essa epígrafe para esclarecer a concepção de mundo assumida nesta pesquisa, pois não nos descolaremos da categoria “modo de produção”, visto que a possibilidade de uma análise radical, na totalidade e de conjunto, das contradições da luta de classes aumenta, à medida que orientamos nossos estudos focando nessa categoria central. Como afirma Lukács (2003, p. 81), “o domínio da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência”<sup>16</sup>.

Pretendemos analisar os determinantes históricos da crise estrutural do capital e suas implicações na formação do licenciado em Pedagogia, no século XXI, sob o aporte teórico de Karl Marx e Friedrich Engels (1845-1846) e, portanto, da filosofia científica do materialismo histórico-dialético.

Para Mészáros (2011), a crise destrutiva e estrutural do capital ainda é a mesma de 1960 e início dos anos 1970, porém com diferenças quanto ao afincamento global. As contradições são a marca do capital e não podemos separar uma coisa da outra assim; para analisarmos radicalmente a superestrutura desse sistema, o teórico acrescenta:

A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver. Mas, na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com crises capitalistas cíclicas e afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo. A crise estrutural se faz valer ativando os limites absolutos do capital como modo de reprodução social metabólica [...]. (MÉSZÁROS, 2011, p. 136).

---

<sup>16</sup> “A ciência está relacionada com marxismo a partir dois aspectos: (a) como algo que o marxismo é ou pretende ser; (b) como algo que ele procura explicar (e talvez até mesmo transformar). Em (a), a ciência é um valor ou norma; em (b), um tópico de pesquisa e investigação. Sob o primeiro aspecto, intrínseco, o marxismo envolve, ou pressupõe, uma epistemologia [...]. Para Lukács, segundo o qual ‘há alguma coisa de altamente problemático no fato de que a sociedade capitalista está predisposta a harmonizar-se com o método científico’ (1923/1971, p. 7), a ciência, ao decompor totalidades em fatos fragmentados (atomizados) é essencialmente uma expressão da REIFICAÇÃO endêmica da sociedade capitalista; e o MATERIALISMO HISTÓRICO contrapõe-se à ciência ao caracterizar-se por um método totalizador que lhe é próprio. Temas semelhantes predominam na produção teórica de Korsch e Gramsci [...]” (BOTTOMORE, 1988, p. 101-102).

Mészáros (2011) alerta que não podemos confundir a crise estrutural do capital em voga como mais uma crise cíclica que será superada em pouco tempo com medidas de cunho paliativa como, por exemplo, o incremento de trilhões de dinheiro pelo Estado burguês para manter o *status quo*, ou mesmo o militarismo armamentista, pois tais medidas são falhas e põem em risco o futuro da humanidade no que se refere à prevalência da sua existência no planeta Terra.

O autor tece uma crítica à ordem devastadora e sociometabólica do capital por se tratar de uma relação social, estrutural e de crises permanentes, fazendo emergir a obsolescência programada do setor empresarial, sendo uma autofagia do capital. Nesse contexto de crise estrutural que se desdobra para todo o âmbito da práxis social, o pensamento pós-moderno tem sido hegemônico na universidade e na formação docente, negando a objetividade científica quanto à sua totalidade histórica e social e apregoando a visão neoliberal das pedagogias pós-modernas na vertente do “aprender a aprender”. Não somente, tem se empenhando também em negar o campo dos estudos marxistas, tornando hegemônico, na verdade, um neopositivismo/existencialismo. Nessa circunstância, qual a função do conhecimento científico? Segundo Tonet (2013, p. 101):

A resposta a essa pergunta passa pela compreensão da natureza da categoria do trabalho. Vimos que este é composto de teleologia e causalidade. Ora, para atingir o fim desejado (teleologia) é preciso conhecer a causalidade, isto é, o objeto (natural) a ser transformado. Em princípio, portanto, sem levar em conta ainda outros fatores, quanto mais verdadeiro for o conhecimento que se tem do objeto, maior será a probabilidade de atingir o fim pretendido. Disso deriva a finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível.

O método do materialismo histórico-dialético condiz com uma compreensão filosófica materialista segundo a qual tudo advém da matéria e a teoria relaciona-se com esta através da práxis. Conforme Paulo Netto (2011, p. 20-21),

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa [...].

Portanto, a teoria é o próprio movimento do real que é transportado para a consciência do pesquisador, na forma de objeto, o objeto independe de tal consciência. Então, o pesquisador precisa ir além da aparência dos fenômenos para alcançar a essência (PAULO NETTO, 2011).

Reconhecemos que o problema do sistema educacional brasileiro não se reduz à

problemática das conferências sobre Educação para Todos, das Diretrizes Curriculares, do PPC e ementas curriculares do CP, mas contém em si as determinações mais gerais do modo de produção capitalista, que vem desqualificando os trabalhadores em diversos aspectos, entre eles, por meio da negação do acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano.

É nessa direção que essa pesquisa se coloca: como um estudo teórico-bibliográfico e documental que se incumbe da análise dos documentos, partindo da particularidade à totalidade em sua contradição e da contradição à totalidade; do objeto ao sujeito e do sujeito ao objeto. Conforme Kosik (1969, p. 37), “o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”. Assim, exemplifica Kosik (1969, p. 44):

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito.

Ainda ressaltamos que não compactuamos com idealismo<sup>17</sup>, o ideal abstrato na sua forma moral e ética. Compreendemos que uma pesquisa científica na sociabilidade do capital não contribui para a revolução socialista, pois sabemos os limites e possibilidades da educação dentro da hegemonia do capital. Por isso, concordamos com Tonet (2016, p. 8), quando afirma que:

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes [...].

<sup>17</sup> “Marx se opôs ao idealismo em suas formas metafísica, histórica e ética. O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentais); o idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um estado empiricamente infundado (‘superior’ ou ‘melhor’) como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação. O anti-idealismo ou ‘materialismo’, de Marx, não pretendia negar a existência e/ou a eficácia causal das ideias, pelo contrário, por oposição ao materialismo reducionista, insistia nisso, mas apenas a autonomia e/ou o primado explicativo a elas atribuído [...]”. (BOTTOMORE, 1988, p. 292).

Não obstante, é necessário explicitarmos: qual a concepção de ser humano que temos e de qual realidade social fazemos parte? Qual concepção de educação defendemos? Qual teoria pedagógica faz jus à concepção de mundo e sociedade que almejamos? Nessas questões, estamos de acordo com Tonet, quando evidencia o possível papel reprodutor da educação escolar. A educação, porém, também pode contribuir para a transformação da sociedade e, embora o autor não defina uma pedagogia, uma teoria pedagógica, faz apontamentos a partir de atividades educativas emancipadoras<sup>18</sup>. Ele defende o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado a partir do processo histórico-social para desmistificar a realidade e coloca que as atividades educativas emancipadoras contribuem para isso, afirmando que:

[...] são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a História é feita exclusiva e integralmente pelos homens. Daí porque seu estudo, não como disciplina especializada, mas como compreensão articulada dos vários aspectos – econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais – do que realmente aconteceu ao longo é de capital importância. Por sua vez, esta compreensão, para ser o mais elevada possível, deveria estar embasada no patamar cognitivo também mais elevado à disposição da humanidade, hoje. (TONET, 2014, p. 18-19).

Todavia, a teoria pedagógica que possibilita esses fundamentos ontológicos da educação é a teoria pedagógica formulada por Dermeval Saviani (2011), intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica*<sup>19</sup>. Nesta pedagogia, estamos diante de uma crítica concreta, pois surge da contestação, isto é, Saviani tenta superar por incorporação as teorias crítico-reprodutivistas, formulando uma concepção crítica, superando o reprodutivismo da época.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua

<sup>18</sup> “[...] todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que estas atividades possuam um caráter emancipador, devem ter algumas características particulares”. (TONET, 2014, p. 18).

<sup>19</sup> Sobre a origem da *Pedagogia Histórico-Crítica*, Demeval Saviani trata em outras ocasiões, como se pode ver nos capítulos 3, 4 e 6 do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2008a), nos quais disserta, respectivamente: “a *Pedagogia Histórico-Crítica* no quadro das tendências críticas da educação brasileira”; “a *Pedagogia Histórico-Crítica* e a educação escolar”; e “contextualização histórica e teórica da *Pedagogia Histórico-Crítica*” (SAVIANI, 2011, p. 218).

perpetuação. [...] Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Os fundamentos ontológicos e dialéticos foram elaborados por Marx e Engels, especialmente na obra *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2009). Nesta, os autores esboçaram os fundamentos de uma concepção de história, sendo uma nova e radical concepção de mundo, contrapondo-se ao misticismo sobrenatural que perdurou até o século XVIII; revelaram que a realidade é histórica e social, que o ser social produz a atividade humana. Nessa perspectiva, o trabalho é categoria fundante do ser social, pois faz a mediação entre o homem e a natureza, isto é, o homem é capaz de transformar a natureza, distinguindo-se dos animais. Como expressam Marx e Engels (2009, p. 24),

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...], passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Diferente dos animais, que apenas adaptam à natureza a si, o ser social transforma a natureza como atividade primeira. Os animais se adaptam à natureza, é um processo genético próprio da sua espécie, diferente do ser social que, ao executar sua atividade, faz ideação antes de concretizá-la. Assim, diz Marx (2013, p. 327):

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente [...].

A partir do processo da atividade fundante que é o trabalho, antes de chegar à objetivação final, o ser humano é capaz de idear todo o processo na consciência, porém a realidade existe independente da consciência, fazendo jus ao processo histórico-social, como explicita Marx e Engels (2009, p. 32):

Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu

pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...].

A forma que o ser humano trabalha também constrói cultura, o que significa dizer que o desenvolvimento histórico-social tem um fundamento ontológico. Os humanos têm a capacidade de idealizar previamente. Nestes termos, em sua *Ontologia*, a partir da obra de Marx, Lukács define como “teleologia” a antecipação da consciência. Assim esclarece o autor:

[...] a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. (LUKÁSC, 2010, p. 37).

Dessa forma, conforme Lukács (2010), o ser social só tem existência em sua produção ininterrupta, sendo a teleologia o ato de consciência e a consciência o ato de escolha. Assim, a constituição do ser social se dá por meio de dois complexos: a reprodução biológica e a reprodução social. O trabalho começa com o ato de consciência, ou seja, a gênese do ser social é o trabalho.

Na produção social da existência dos seres humanos, estabelecem-se relações que correspondem à materialidade e desenvolvimento das forças produtivas. A base econômica da sociedade é um fator determinante da vida concreta que se desdobra para a superestrutura jurídica. Como afirma Lessa e Tonet (2010, p. 17), “a luta de classes, os sentimentos humanos, ou mesmo uma obra de arte, são alguns dos exemplos que demonstram que a vida social é determinada por outros fatores que não biológicos, mas sociais”.

A forma como a educação é organizada na sociedade atual, em que prevalece o domínio de uma classe sobre a outra – no caso, a classe que detém os meios de produção (burguesia) versus a classe que, para garantir a sua existência, precisa vender a sua força de trabalho (classe trabalhadora) –, conclui-se que, na sociedade regida pelo sistema capitalista, prevalecem a dualidade entre capital/trabalho, podendo contribuir ou não para a emancipação humana.

As relações materiais de produção, nas quais se estabelecem a exploração do humano pelo humano, a fetichização da vida por meio da extração da mais valia que gera lucro ao que tem o controle da propriedade privado, a alienação da sociedade sob a égide do capital, fazem com que os indivíduos da classe trabalhadora fiquem alheios ao seu trabalho, ou seja, à sua produção, na troca de um salário mínimo para sobrevivência, por isso a organização da

educação nessa sociabilidade tem prevalecido a contradição entre capital versus trabalho, não tem favorecido as possibilidades de uma educação omnilateral como propõe os fundamentos ontofilosóficos elaborados por Marx. A partir do referencial marxista, compreendemos que para que os indivíduos da espécie humana conquistem a sua segunda natureza é necessária a apropriação da produção humano-genérica, dos saberes sócio-históricos elaborados pelas gerações anteriores.

A partir disso, ao fazer uma discussão aprofundada sobre a pedagogia marxiana, no livro intitulado *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda (2007) disserta que o homem não nasce homem: a formação do homem é construída socialmente durante a vida e estudos tanto da fisiologia como da psicologia reforçam isso. O autor retifica a possibilidade de o homem nascer homem como espécie pertencente ao gênero humano, mas que sua construção humana, para que se efetive sua segunda natureza, acontece por intermédio da aprendizagem, em um contexto social que intensifique essas potencialidades.

Ao dissertar sobre escola, o autor evidencia que a estrutura escolar não é natural nem histórica, mas produto da história dos homens, ou seja, a escola seria uma superestrutura, a qual queremos usar para além da sua deformação. Conforme Manacorda (2007, p. 23), a escola está “[...] condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque, apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas”.

Ressaltamos que as tradições fossilizadas ainda na superestrutura da escola, visto que a sociedade capitalista não foi superada, agudizaram as tensões da luta de classes e a exploração do humano pelo humano, têm gerado a negação das riquezas materiais e culturais produzidas ao logo do percurso histórico para a classe trabalhadora. A escola, como instituição formadora que deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, exerce influência nessa disputa entre aqueles que defendem os interesses da classe trabalhadora *versus* os ideólogos da burguesia que propõem políticas a serviço dos interesses da classe dominante para continuar reproduzindo seus ideais.

Diante desse cenário de irracionalismo, de decadência ideológica da burguesia e de crise estrutural do capital, é necessário lembramos da assertiva do Kosik (1969, p. 09), que propõe que “[...] a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um esforço, mas também um *détour*”. Na busca por uma melhor apreensão do real, é preciso levarmos em conta não apenas as reformas curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia em si, mas todo o contexto que as por que a cerca.

Ressaltamos que para o materialismo histórico-dialético as abstrações são essenciais



para que possamos fazer tal *détour*, por isso o conteúdo<sup>20</sup> é necessário para a apropriação do conhecimento na sua forma concreta e elaborada, por meio da forma e conteúdo que são interdependentes nesse processo.

Portanto, os nexos entre **universal-particular-singular** para o marxismo têm um valor imensurável para se apreender o real e suas determinações nas suas múltiplas dimensões e, assim, Lukács (1970, p. 92) acrescenta:

[...] o modo pelo qual a dialética de universal e particular se manifesta na realidade histórico-social e como seria falso deduzir antecipadamente destes processos, tão diversos um do outro, um esquema qualquer. A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de **universal, particular e singular** [...].

Ao se debruçar sobre os nexos entre universal, particular e singular, Martins (2006) constata que o singular seria a imediaticidade dos fenômenos da realidade, isto é, o ponto de partida do conhecimento da realidade histórica e social. Enfim, esses fenômenos não ocorrem separados em uma dada realidade, têm suas conexões de forma contraditória entre o singular-universal que, por intermédio da particularidade, são compreendidos. Desse modo, no próximo capítulo, de forma sintética, tentamos desvelar a influência do relativismo neopragmatista das PAA à frente da crise estrutural do capital.

---

<sup>20</sup> Para Martins (2006, p. 10-11), conteúdo refere-se à expressão do processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente. Portanto, a captação do conteúdo do fenômeno demanda, do ponto de vista epistemológico, tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal.

## **1 A INFLUÊNCIA DO RELATIVISMO NEOPRAGMATISTA DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” VINCULADAS À AGENDA PÓS-MODERNA: FRENTE À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

O objetivo deste capítulo não é fazer uma caracterização profunda das concepções de PAA e sua vinculação à agenda pós-moderna frente à crise estrutural do capital, pois isso se apresenta como um debate já consolidado no contexto pedagógico brasileiro. Nesta alçada, objetivamos discorrer de forma sintética sobre a influência filosófica de alguns autores no pensamento educacional brasileiro e sua correspondência com a relação efetivada entre as PAA e a agenda pós-moderna. Esta corresponde ao cenário contemporâneo de decadência ideológica<sup>21</sup> da burguesia, por isso é primordial o resgate dessa categoria elaborada por Georg Lukács, tendo influência na formação de professores, especificamente, nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Não está ao nosso alcance fazer um debate filosófico profundo, descortinando conceitos, sem nos atentarmos rigorosamente aos demais clássicos da corrente pragmática: Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), Ferdinand Canning Scott Schilles (1864-1937), John Dewey (1859-1952) e Richard Rorty (1931-2007). Nesta primeira parte, tentamos apresentar o conceito do relativismo neopragmatista, aludindo ao século XX, quando há uma ascensão dessa corrente filosófica nos EUA. Conforme Pogrebinschi (2006, p. 25):

[...] o pragmatismo foi paulatinamente eclipsado pela filosofia analítica — compreendida aqui num sentido amplo, que abrange diversos movimentos filosóficos surgidos a partir de Bertrand Russell, como o positivismo lógico, o atomismo e a filosofia da linguagem. É certo que determinadas ramificações do pragmatismo ainda desfrutaram de alguma sobrevida, como foi o caso do interacionismo simbólico, mas o pragmatismo original parece ter perdido definitivamente seu espaço nos departamentos de filosofia norte-americanos, — inclusive na Escola de Chicago, a partir de onde John Dewey e seus colegas o apresentaram ao mundo.

Dedicamos atenção a essa análise e à sua relação com o campo pedagógico. Sobre essa questão, Duarte (2010) afirma que existe há mais de um século o predomínio das pedagogias

---

<sup>21</sup> “A decadência ideológica denunciada por Marx e Engels e interpretada por Lukács, é o período claramente marcado pela tentativa de os ideólogos burgueses produzirem conhecimentos que têm como premissa a evasão da realidade social, com explícitas intencionalidades de conservação da ordem do capital. Lukács analisa o desenvolvimento da apologética burguesa e a mistificação do pensamento social, demonstra a relação entre as distorções espirituais da ideologia contrarrevolucionária presente nas ciências do espírito e, por conseguinte, a evolução teórico-ideológica da sociedade capitalista como processo de amenização nas análises sociais que criticassem a ordem social dominante” (LARA, 2013, p. 93).

escolanovistas, em outras palavras, do “aprender a aprender”, que se reconstituem por novas nomenclaturas, dada a volatilidade das ideias pedagógicas. Saviani (2007) considera essas ideias como categorias centrais, descrevendo-as como neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Alertamos anteriormente sobre a não possibilidade de se realizar essa discussão no contexto das correntes filosóficas; porém Soares (2007) discutiu na sua pesquisa o eixo estruturante do neopragmatismo na educação contemporânea e sua influência, a partir da filosofia pragmática e sua capacidade histórica de recomposição no meio educacional. Nesse caso, o pragmatismo havia passado alguns anos refluxo e na atualidade vem se reconstituindo por meio de um neopragmatismo, no contexto da educação contemporânea, a partir da contrarreforma curricular do novo Ensino Médio, da BNCC e BNC-formação.

Desse modo, configuramos nossa análise em torno das PAA, por isso a nossa hipótese é de que existe um alinhamento por intermédio de uma filosofia neopragmática nas políticas curriculares de formação do licenciado em Pedagogia, de forma específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (BRASIL, 2006) e na Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015), atualmente, na Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019), enxugando os conhecimentos clássicos na formação do licenciado em Pedagogia frente à crise estrutural do capital.

Estamos de acordo com Santos (2011), que define o relativismo no aspecto cultural e epistemológico. Segundo esse autor, o cultural refere-se à cultura segmentária do sujeito, ou seja, sua concepção de mundo e forma de interpretar os fenômenos, já o epistemológico trata a verdade como ponto de vista em que o sujeito está inserido, ocorrendo uma suspeição da objetividade do conhecimento e a estruturação dos aspectos do mundo em sua totalidade, visto que o relativismo, na sua forma epistemológica, busca a fragmentação do conhecimento.

Podemos constatar que o neopragmatismo têm suas raízes filosóficas no pragmatismo. Segundo Soares (2007), o pragmatismo tem origem nos Estados Unidos. Ainda para Durkheim ([s.d.], p. 14 apud SOARES, 2007, p. 33), o médico, professor de fisiologia e interessado em psicologia e filosofia, “[...] William James é o verdadeiro pai do pragmatismo”. Soares (2007, p. 33) acrescenta:

[...] por ter sido James (1842-1910), professor da Universidade de Harvard, que iniciou a aplicar a palavra pragmatismo a um conjunto de ideias, nas quais se destaca a publicação, nos Estados Unidos, do livro denominado Pragmatismo, 1907. A obra sobredita resultou de uma série de conferências proferidas por James no Instituto Lowell, Boston, nos meses de novembro e dezembro de 1906 e na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, em Janeiro de 1907. Durkheim vê em James, ao lado de John Dewey (1859-1952,

o maior impulso do ideário pragmático, seja através de publicações, ou ainda pela realização de conferências.

Assim sendo, segundo Almeida (200), no campo pedagógico, o principal estudioso da filosofia de Richard Rorty é Ghiraldelli Júnior, desde a década de 1990. O autor mencionado, embora não se apresentasse como filiado ao pragmatismo, começou com a tradução de livros, como por exemplo, *A filosofia contemporânea e a formação do professor: o 'aufklärer moderno'* e o 'liberal ironista, texto datado em 1996.

No contexto da formação de professores, Duarte (2008) apresenta a variedade das PAA, que especulam dar conta do ato educativo, tais como: pedagogia do professor-reflexivo, neoconstrutivismo, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e teoria da complexidade são exemplos de perspectivas teóricas sedutoras que estão presentes nas formações de professores. Na verdade, são relativistas e neopragmatista, pois negam as formas clássicas da educação escolar, ou seja, a socialização dos conhecimentos artísticos, históricos, científicos e filosóficos. Nesse contexto, ao analisar o Relatório Jacques Delors, Monteiro (2013) apresenta o alinhamento desse documento ao pensamento pedagógico contemporâneo.

Independente das suas especificidades, as teorizações apresentadas coadunavam-se ao novo receituário pedagógico aviado no Relatório Delors, mais especificamente em seu capítulo quatro, quando o mesmo lança os alicerces para a escola do futuro: os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Em síntese, estes pilares descortinavam o mote pedagógico necessário ao modus operandis da dita sociedade globalizada: a aprendizagem ao longo da vida. Preso a este certame, a escola e o professor deveriam fomentar nos estudantes (mas também o professor deveria desenvolver para si) a capacidade de continuar absorvendo os conteúdos imperativos à nova conformação social, sob as bases de um conhecimento cujos matizes eram a produção freneticamente superficializada e a efemeridade. (MONTEIRO, 2013, p. 87).

A concepção de conhecimento aviltado nas PAA tem se alinhado ao projeto hegemônico do capital ao

[...] desenvolver habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). (UNESCO, 2015, p. 8).

Diante disso, necessitamos enfatizar que, conforme Duarte (2001), existe uma filiação das PAA ao ideário pós-moderno. Tais pedagogias possuem hegemonia no cenário educacional brasileiro e fundamentam a formação do Pedagogo a partir da DCNP, das Resoluções nº

02/2015 e nº 02/2019 como analisamos a seguir.

Podemos constatar a hegemonia das PAA no cenário educacional brasileiro com o *boom construtivista* na década de 1980, transformando-se em um modismo. Decorrente da difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como uma das referências para a educação, o movimento construtivista deve ser visto/analísado a partir do processo de mundialização do capitalismo, cuja difusão na América Latina ocorre no plano político e ideológico, por meio do neoliberalismo, e no campo teórico pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo (DUARTE, 2001).

Segundo Galvão (2011), a hegemonia das PAA tem se consolidado, pois estas assentam-se ideologicamente na concepção de mundo capitalista/neoliberal e, logo, sua influência está presente no pensamento pedagógico brasileiro, pois essas pedagogias discutem a necessidade de a escola acompanhar “o novo”, visando a uma “nova sociedade”. Esse processo oculta a luta de classes, a totalidade histórica e a objetividade do conhecimento, considerando não ser possível a superação do capitalismo. Assim, a educação e sociedade caminham de forma idealista, posicionando a escola como salvacionista de todas as mazelas sociais.

Nessa esteira, além dos impactos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), também enfrentamos outro fenômeno, o ataque à razão, aspecto do paradigma pós-moderno; porém, a partir de 2019 no Brasil, o malabarismo das correntes pós-modernas perdeu força, em decorrência do crescimento das forças neoconservadoras na conjuntura política mundial. As correntes pós-modernas priorizam a relativização da razão, em que tudo é resolvido por jogos discursivos – os chamados jogos de linguagem. Nesse caso, podemos citar várias tendências e vertentes que incorporam os jogos linguísticos, como destaca Della Fonte (2010, p. 4): o multiculturalismo, as teorias sociais construcionistas e o pós-estruturalismo, para o qual “o mundo social não é apenas uma construção social, mas uma construção social linguística ou discursiva”.

Como explica Della Fonte (2022, p. 89), vivenciamos um fenômeno contrário ao ataque à razão, como propuseram as correntes pós-modernas e sua constante defesa da linguagem e dos jogos discursivos e a pandemia da Covid -19 demonstrou isso.

Por fim, pontuamos que estamos diante de uma brecha histórica favorável à luta contra argumentações como as da agenda pós. Nos últimos anos, em função do avanço de forças reacionárias em termos mundiais e da pandemia de Covid-19, a reação contra qualquer relativismo da verdade e depreciação da ciência tem sido assumida por vários segmentos sociais progressistas. Não por acaso várias manifestações de 2017 a 2021 ratificaram a defesa do conhecimento científico, de seus orçamentos públicos e de suas conquistas.

Alguns cartazes dessas manifestações sinalizam isso em seus dizeres: “Pesquisa não é balbúrdia” “Esqueçam as princesas, eu quero ser astrofísica” “Sem ciência o Brasil não avança” “Sem ciência não há futuro” “Sem ciência não há consciência” “No começo de todo filme de desastre tem cientistas sendo ignorados” Chama atenção, nesse contexto, o pronunciamento de Vanuza Kaimbé, a primeira indígena a tomar a vacina no país.

Ao apresentar o relato da primeira indígena ao se vacinar, Della Fonte (2022) apresenta que a realidade é histórica e social, o que pode ser verificado na dinamicidade do sistema de produção capitalista e suas constantes crises estruturais. Por isso que a dialética é essencial na compreensão dos fenômenos sociais. A partir disso, com fundamentação em Della Fonte (2011), compreendemos que a objetividade é diferente de neutralidade e, dessa forma, totalidade não é tudo. Sobre essa questão, Marx, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, afirma:

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser natural, não toma parte da essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser objetivo é um não-ser. (MARX, 2010, p. 127).

A respeito disso, ser objetivo é também ser objeto para um outro ser, portanto, conforme Della Fonte (2011), a existência é objetiva e, logo, é relacional; o ser social não é apenas natural, mas também social. Como assevera Marx (2010, p. 128), “[...] é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado”.

Diante disso, para adequar a natureza às suas necessidades materiais, o ser social precisa transformar a natureza para si e isso só é feito por meio do trabalho. Por isso, para Marx (2010, p. 128), “[...] o homem tem como seu ato de gênese a história, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se *suprassume* [...]”.

Della Fonte (2011) evidencia que para o ser social faltam as determinações originadas da produção histórica do trabalho – o ato de transformação da natureza. Por meio disso, o ser social cria novas determinações e objetivações e, para isso, são necessárias as apropriações humano-genéricas, que é um produto histórico e social. Entretanto, mesmo que a agenda pós-moderna tenha perdido força, contribuiu para o recuo da teoria em pesquisas na área da educação. Assim, a formação docente nos últimos anos tem sido pauperizada pelo esvaziamento de conteúdos e pela desvalorização do professor como trabalhador intelectual. Conforme

Moraes (2009), isso abre espaço para o conhecimento tácito, a prática imediata, consequentemente, a teoria é apreendida por representações discursivas de mundo, expropriando à sua característica ontológica, dando relevância aos jogos de linguagem e desaparecendo o sujeito.

Neste âmbito, as reformas educativas neoliberais têm o papel de cumprir no contexto brasileiro a lógica mercadológica da educação. Contudo, a formação de professores não significou uma postura de desvalorização por parte do capital, pois os referenciais das políticas educacionais pautam-se no discurso “progressista”, transvertido de últimas novidades e proposto pelos referenciais das PAA.

A educação consumada aos interesses mercado intensificou essas concepções pedagógicas nas práticas educativas por intermédio da reestruturação produtiva do capital e das reformas curriculares desde a década de 1990 no qual os documentos que orientavam a formação de professores a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) no qual já apontava os quatro pilares da educação conforme Delors (1998) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e o aprender a ser em nome de uma aparência sedutora de respeito às diferenças, às individualidades, à tecnologia. Podemos dizer que esses documentos e suas concepções pedagógicas são reeditadas nas reformas educativas do século XXI, com a DCNP/2006 para a graduação em Pedagogia, a Resolução nº 02/2015, a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e por fim a Resolução nº 02/2019.

As documentações em que o âmbito da sua produção foi gestado pela reforma educacional impulsionada pela ideologia neoliberal direcionaram o alinhamento as concepções pós-modernas. No desenvolvimento histórico do sistema capitalista, tal ideologia política e social pode ser inserida na compreensão de Lukács como decadência ideológica da burguesia. Como mencionamos anteriormente, Lara (2013) apresenta a necessidade do resgate da crítica marxiana, o que é uma resistência tanto teórica como ideológica, dada a hegemonia dos postulados hegemônicos pós-modernos, os quais afirmam não ser possível trabalharmos com as seguintes categorias: racionalidade, sujeito, história, emancipação, humanidade e progresso, que fazem referência a ampla tradição moderna.

Em oposição às teorias que objetivam justificar a acumulação capitalista e naturalizar a exploração da força de trabalho, a categoria decadência ideológica oferece importantes elementos para a compreensão das ideologias que se propõem neutras e antiontológicas, presentes no pensamento social com seus apelos ao fragmentário, ao efêmero e, principalmente, ao esquecimento das análises sobre a luta de classes, o trabalho alienado, a propriedade privada dos meios fundamentais de produção, a revolução social. (LARA, 2013, p. 95).

Podemos confirmar que a ampliação divulgadora das pedagogias do “aprender a aprender” se relaciona com o processo ideológico de decadência ideológica da burguesia na época atual, pois trouxe também o fenômeno de recuo à teoria. Medeiros e Angelo (2022, p. 176) argumentam:

No campo da pesquisa acadêmica, em específico em educação, percebemos o aumento recorrente de pesquisas que têm se detido a uma hipervalorização de uma prática imediata, do nível do sensível, da percepção, e da criação de uma linguagem que refere essa prática cotidiana em si mesma, com uma resistência à teoria e ao conhecimento científico e/ou equiparando-os em seu nível de constituição, rompendo com as distinções entre sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, docente e discente, etc. Recorrentemente ouvimos frases como “a teoria caiu por terra”, “o importante mesmo é a prática”, onde a experiência da vida diária, os chamados saberes de senso comum, são elevados ao nível de conhecimento teórico sem esforço metodológico e sem levar em conta o conhecimento científico já produzido, sistematizado e acumulado pela humanidade. Portanto, percebemos uma ênfase em pesquisas que descrevem e narram a experiência vivida, relatam memórias pessoais ou de grupos, com ênfase nas identidades individuais ou coletivas, abrindo mão, ainda, da categoria de classe social.

Della Fonte (2006) descreve o pensamento pós-moderno como uma agenda, mas importa situá-lo no Brasil no início dos anos 1990.

Nesse sentido, a prática científica a uma convenção sendo impossível almejar um conhecimento que transcenda o contexto e os interesses locais. No que se refere à ontologia, pode-se ler, nesses enunciados, a suposição de que nessas representações e esquemas conceituais são constituintes do real. Decorre daí os ceticismos ontológico e epistemológico contemporâneos em suas múltiplas feições. (DELLA FONTE, 2006, p. 13).

Nos limites de uma pesquisa de Mestrado, compreendemos que hoje vivenciamos a face de um relativismo neopragmatista proposto pelas PAA, cuja suas raízes se constituíram a partir da sua versão negacionista e relativista. Dessa forma, recorreremos à expressão lukacsiana de decadência ideológica da burguesia. Conforme Costa (2017) os aspectos gerais das Revoluções de 1848, apresentados por Lukács, trouxeram consequências para toda a sociedade; a autora discorreu fundamentada em Lukács que a primeiras deteriorizações da chamada decadência ideológica da burguesia apresentam-se em meados do século XIX, com o chamado pós-modernismo<sup>22</sup>, que se expande também à formação do pedagogo.

<sup>22</sup> “[...] o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunifica das gerando um certo grau de ceticismo em relação à



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. (PEREIRA, 2020, p.114).

Podemos perceber essa guinada do pensamento de base pós-moderna, a partir da concepção multicultural de currículo com as DCNP de 2006 direcionada apenas para o curso de licenciatura em Pedagogia e a Resolução nº 02/2015<sup>23</sup> voltada para todas as licenciaturas como, podemos observar nos seguintes artigos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]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 [...]. (BRASIL, 2006, p. 2).

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras [...]. (BRASIL, 2015, p. 6).

Podemos perceber que tanto as DCNP de 2006 como as diretrizes de 2015 expressam um discurso de respeito às diferenças, a linguagem contemporânea, a educação para a cidadania. A partir do referencial marxista, defendemos a superação das diferentes opressões candentes a sociedade capitalista que tem no seu cerne as diferentes formas de perpetuar a exploração do

---

objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de "políticas de identidade". Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura "elitista" e a cultura "popular", bem como entre a arte e a experiência cotidiana [...]" (EAGLETON, 1996, n.p.).

<sup>23</sup> “Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. (BRASIL, 2015, p.1).

ser humano por intermédio da alienação, mas ao mesmo tempo efetua um discurso de “igualdade”, “diversidade”, “pluralidade” como está efetuado acima nos documentos que regem a formação do pedagogo. Compactam com o discurso sedutor do multiculturalismo presente nas concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, que também se fazem presente no pensamento dos intelectuais de esquerda:

[...] as identidades são construções históricas que se engendram não em culturas isoladas, mas em contextos de interação e hibridização cultural; – esse processo não é harmônico, mas envolve assimetrias de poder, de tal modo que a particularidade de um grupo pode se impor sobre outros; – o projeto de uma escola plural ou intercultural implica dar voz aos saberes e aos códigos culturais de grupos oprimidos para que se construam, no atrito com valores culturais hegemônicos, a crítica cultural e a possibilidade da mescla/integração dialética dos vários discursos; – nesse horizonte, a educação escolar substitui a função de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado e organizado, por uma postura de tensão e hibridização das várias narrativas e lógicas culturais; – o tratamento das formas de conhecimento como narrativas colabora para a diluição da suposta rigidez entre cultura popular e erudita; – o papel do professor consiste em potencializar a presença de uma multiplicidade de narrativas no contexto escolar, de modo a desconstruir qualquer pretensão de superioridade ou colonização de uma sobre outras; – esse norte também é o eixo para a formação de professores e para a pesquisa educacional, além de servir de base para qualquer política de construção da igualdade e de uma sociedade democrática. (FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 183).

As proposições pedagógicas contemporâneas na hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” têm contribuído para a vulnerabilidade da escola, em vez de efetivarem a real função da escola de socialização do conhecimento de forma laica e universal, cede aos padrões de jogos arbitrários como se situa o multiculturalismo. Conforme debruçaram Fonte e Loureiro (2011, p.179 apud MCLAREN, 2000):

[...] o multiculturalismo pode ser: 1) conservador (próximo do legado colonialista de supremacia branca, exclui a noção de fronteira, boicota a educação bilíngue, etc.); 2) humanista liberal (baseado na noção de igualdade natural); 3) liberal de esquerda (essencializa as diferenças, independentemente da história, da cultura e do poder); e 4) crítico e de resistência (questiona a construção da diferença no contexto de relações culturais e de poder), posição à qual McLaren diz se filiar.

Como explicitamos anteriormente, o declínio da agenda pós-moderna assenta-se em visões reacionárias de mundo e, além disso, não é exagerado afirmar que essa agenda contribuiu para o cenário de obscurantismo beligerante (DUARTE, 2021) da irracionalidade, vivenciado

pela decadência ideológica da burguesia<sup>24</sup>.

[...] esse relativismo, subjetivismo, desencanto e ceticismo próprios ao pensamento pós-moderno não se arrefeceram nos meios da esquerda brasileira. O necessário combate ao negacionismo espraído pelo obscurantismo bolsonarista não fez com que a militância de esquerda submetesse a uma análise crítica a negação da objetividade do conhecimento. Na educação, o multiculturalismo, que se apoia centralmente no relativismo cultural e epistemológico, de início se fazia presente mais fortemente nas disciplinas de história, geografia e educação artística, mas não tardou que se expandisse para a matemática, a língua portuguesa e as ciências da natureza. (DUARTE, 2022, p. 58).

Na próxima seção, avançamos, ao descrevermos a persistência e o constante recrudescimento do relativismo e do neopragmatismo a partir das PAA no pensamento pedagógico, conforme situam-se os paradigmas propostos pela agenda pós-moderna e a decadência ideológica da burguesia, sendo um dos desdobramentos do irracionalismo capitalista frente à crise estrutural.

### **1.1 Fundamentos filosóficos-metodológicos das pedagogias do “aprender a aprender” e suas vinculações à agenda pós-moderna**

A partir desse tópico, apresentamos alguns dos autores cuja orientação teórica-filosófica-metodológica filia-se com as PAA, sem nos abstermos de apresentar também, alguns outros autores que lhes fazem oposição. Objetivamos com essa sintética exposição dialética situar o escopo de contribuições que servem de baliza a hegemonia dessas pedagogias no contexto pedagógico brasileiro, e em segundo lugar, afirmar que, apesar dessa hegemonia, há no Brasil, pesquisadores que alinhados com o marxismo, realizam a crítica a esses modismos pedagógicos. Isto posto, começamos apresentando alguns dos autores perfilados a essas pedagogias nos cursos de formação de professores, em especial, os de pedagogia.

Começamos com Tardif (2000), o qual é um fiel seguidor da epistemologia da prática, na formação do educador defende um conhecimento utilitarista.

[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho

<sup>24</sup> “A decadência ideológica é uma categoria que representa o afastamento do compromisso da classe burguesa com a compreensão da realidade social. Marx e Engels (2009) reconhecem no Manifesto Comunista, que o desenvolvimento do capitalismo sob os auspícios da burguesia promoveu mudanças profundas em todas as esferas da vida humana, não só mudou fundamentalmente a produção material, mas as artes, as ciências, os costumes, as tradições, exercendo, até a consolidação do seu poder político [...]” (CARVALHO, 2019, p. 131).

cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2000, p. 10-11).

De acordo com Libâneo (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Graduação em Pedagogia fundamentam-se em uma concepção de professor como prático-reflexivo e no desenvolvimento de competências. O discurso do professor-reflexivo tornou-se um modismo atraente na formação de professores uma metáfora bastante sedutora, pois assemelhava-se com a chave epistemológica de Paulo Freire como por exemplo o conceito de ação-reflexão-ação combinando tanto com abordagem marxista como espiritualista, porém analisando com rigor científico, é possível constatar que sua base tem fundamentação no contexto neoliberal em seu principal idealizador é Dewey, em que tem como fundamentação a filosofia pragmática.

Por outro lado, outro autor conhecido dos professores brasileiros, é Nóvoa (1995), que tem como concepção de formação de professores, uma práxis pedagógica alinhada a ação reflexiva, ou seja, não basta apenas o acúmulo de conhecimentos e métodos. Assim, acrescenta: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Duarte (2003) fez uma crítica tanto ao Tardif quanto ao Nóvoa, no artigo intitulado “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor”. Ao analisar a conceituação dos dois autores respectivamente define:

[...] os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional. (DUARTE, 2003, p. 606).

Os estudos no campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Isso fica muito evidente, por exemplo, na leitura dos textos reunidos por António Nóvoa na coletânea intitulada Os professores e a sua formação [...]. (DUARTE, 2003, p. 611)

O autor acrescenta que a afirmação de que não existe verdade objetiva é uma concepção cujo seu cerne é o pensamento de base pós-moderna, além disso, o pragmatismo também seria de ideologia neoliberal. Portanto, segundo Duarte (2003), não é fácil fazer uma distinção entre os postulados pedagógicos do “aprender a aprender” afinados tanto na ideologia neoliberal como na ideologia pós-moderna que são propensos ao pensamento de “esquerda”.

[...] pautando-me na tese de que pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2003, p. 612).

Na busca por explicitarmos o período histórico vivenciado, defendemos a tese de que o universo ideológico contemporâneo idealizado pelo capitalismo/neoliberal e o pensamento pós-moderno preconizam a concepção de educação direcionada para a adaptação dos filhos da classe trabalhadora ao sistema de produção e reprodução do capital em suas crises estruturais.

Assim, compreendemos que o relativismo neopragmatista das PAA assenta-se na filosofia neopragmática, tendo como influência o pensamento pós-moderno. “Entende-se a agenda pós-moderna como uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum uma atitude cética com relação à razão e às ciências modernas, atitude cética que chega a negar a possibilidade de o capitalismo ser superado” (LAVOURA, 2016, p. 169).

A ideologia pós-moderna contribuiu para que realidade social permaneça aparente para os indivíduos. Conforme Ferreira (2019, p. 15), “essa concepção é fundamental para a manutenção do *status quo*, ou seja, reforça as contradições da sociedade de classes. Além disso, a ideologia pós-moderna apresenta características gerais que fundamentam grande parte das pedagogias hegemônicas [...]”.

A filosofia de base racional pautada no humanismo desemboca-se em uma filosofia neopragmática, vislumbrando o ceticismo na transformação do atual modelo societário proposto pelas PAA, que endossam essa concepção de mundo irracionalista. Lembramos que a irracionalidade não faz parte da desonestidade intelectual do ponto de vista individual ou subjetivista, mas é o irracionalismo do próprio sistema capitalista, abdicando a possibilidade de conhecê-lo objetivamente. Podemos confirmar que as PAA correspondem a uma configuração da decadência ideológica da burguesia. Diante desse cenário, a filiação das PAA à agenda pós-moderna seria “os antípodas solidários”, semelhante àquela que Lukács (1979) identificou entre o neopositivismo e o existencialismo” (DELLA FONTE, 2011, p. 27).

Existe a questão ideológica por detrás das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, junto ao cenário neoliberal pós-moderno e, desse modo, existem duas diferenças entre a concepção ideológica do pensamento pós-moderno versus o pensamento marxista:

Essa é a grande diferença entre, por um lado, o caráter necessariamente ideológico das concepções neoliberais e pós-modernas, como expressões dos interesses dominantes no capitalismo contemporâneo e, por outro lado, o caráter também necessariamente ideológico da crítica marxista a esse mesmo capitalismo: a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade. (DUARTE, 2001, p. 49).

Assim, podemos discorrer que mesmo apresentando um pensamento “progressista”, as PAA, alinhadas à agenda pós-moderna, representam os interesses ideológicos da classe dominante, ou seja, a burguesia, objetivando a mistificação da realidade para que a classe trabalhadora continue no lugar de subserviência aos interesses do capital. Já o pensamento de base marxista faz o contrário, busca desvelar a realidade para que a classe explorada tome conhecimento das contradições sociais e busque sua transformação/emancipação humana.

Quanto ao processo de produção e reprodução do complexo da educação, Mészáros (1996) adverte que os valores subjetivos individuais fazem parte das relações sociais de produção do sistema capitalista, que se reificam e, logo, não se dão de modo automático. Por meio disso, internalizam as pressões internas do sistema de mercadorias contribuindo para a reprodução dessa concepção de mundo sem questionar determinadas estruturas.

Fundamentando-se em Mészáros, Duarte (2001) esclarece a questão da alienação proposta pelas pedagogias hegemônicas, as quais têm em seu cerne a reprodução da concepção de mundo capitalista. Assunção (1996) descreve o poder da ideologia na sociedade contemporânea, conforme o filósofo Mészáros, que dedicou a primeira parte do seu livro ao estudo de textos de alguns pensadores que representam o pensamento da ideologia dominante e aqueles que a questionam como, por exemplo, Weber, Aron, Merleau-Ponty, Adorno, Habermas e Marcuse, entre outros, abordando ainda várias ideologias “anti-ideológicas” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2). O que põe em evidência são as condições históricas e sociais envolvidas no contexto subjacente a essas condições ideológicas que representam determinada concepção de mundo. Diante disso, destaca Mészáros (1996):

[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática Inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se revelam ao longo da história e se entrelaçam de modo conflituoso manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos

relativamente autônomos (mas de forma nenhuma independentes), que exercem forte influência mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 1996, p. 22-23).

A questão ideológica não se dá apenas no contexto econômico, mas em todas as esferas sociais. Como “as implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, bem como na filosofia e na teoria social, independentemente de estarem vinculadas as posições sociopolíticas progressistas ou conservadoras” (MÉSZÁROS, 1996, p. 25). Por isso que as PAA são sedutoras, pois não se definem diretamente como representantes do capital, mas camuflam-se por intermédio de um discurso progressista de defesa da cidadania, da democracia, da liberdade etc.

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não têm nada a oferecer — por meio de suborno e de recompensas pela acomodação — àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela (MÉSZÁROS, 1996, p. 523-524 apud DUARTE, 2001, p. 49).

A mistificação da realidade é uma vantagem perante o arsenal ideológico das classes dominantes e as PAA, na face da agenda pós-moderna, intensificam todas as formas mistificadoras. Assim, aos estudarmos as diferentes teorias pedagógicas sabemos dos riscos ao cometermos alguns equívocos, visto a volatilidade do pensamento pedagógico e da agenda pós-moderna, que não ocorrem de formas lineares.

Nesse sentido, Martins (2010) apresenta a base epistemológica presente no construtivismo que adentrou o cenário educacional brasileiro nos anos de 1980. A autora disserta que o construtivismo tem como principal fundamentação a epistemologia genética de Jean Piaget, porém ressalta que existem divergências entre autores construtivistas contemporâneos.

Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um

lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto. (MARTINS, 2010, p. 40)

Podemos destacar essa problemática do conhecimento a partir do pensamento do próprio Jean Piaget, que defende a tese de que o conhecimento é construído a partir da interação do indivíduo com o meio, sendo necessário a mediação.

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidade tão logo elaboradas e de que, no plano do real, elas permitem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET, 1983, p. 1).

Para Piaget, o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, ou seja, para que ele construa novos conhecimentos é necessário adaptar-se ao mundo social em que vive. Portanto, para esse autor o conhecimento não é um simples reflexo do meio imposto ao sujeito como os empiristas defendiam. O próprio Piaget (1983, p. 4) diz: “De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [...]”.

Dessa forma, é importante apresentar em quais bases filosóficas Piaget se nutriu. O biólogo e formulador da epistemologia genética, o teórico do construtivismo, amparou-se no idealismo Kantiano e no método positivista lógico-formal (MARTINS, MARSIGLIA, 2015). Ao se ancorar na lógica-formal a epistemologia genética perde de vista a apreensão do movimento dialético entre ser humano e natureza ou vice-versa, ocorrendo uma secundarização entre: o cultural, o ambiente e, as relações com o ser social.

Os princípios da lógica formal como recursos metodológicos para a construção do conhecimento alcançam seu apogeu a partir do século XVII pelas mãos de Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), que elegeram a veracidade do conhecimento como objeto de suas reflexões filosóficas. Ao primeiro deve-se a proposição pioneira da experimentação como critério de cientificidade e ao segundo, a ênfase na razão e a afirmação



do universo constituído por apenas duas substâncias: ideia (mente) e matéria. Com base nessa premissa instalam-se os inúmeros dualismos característicos da ciência positivista cartesiana, tornada hegemônica na construção do conhecimento. Nas formulações epistemológicas modernas, a lógica formal conserva seu significado como fundamento do conhecimento dedutivo, não obstante promover a apreensão da realidade como dado estático e parcial. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 10).

Nosso objetivo aqui não é fazer um debate profundo sobre as fundamentações filosóficas de Jean Piaget. Martins e Marsiglia (2015, p. 25) apontam que “Piaget dedicou atenção à relação indivíduo-sociedade, reduzindo essa relação às interações, nas quais inexistem prevalência de uns determinantes sobre outros”.

Em relação ao aspecto pedagógico, Piaget sempre defendeu o processo espontâneo do pensamento. Para esse autor, o conhecimento se dá de forma ativa, sempre ocorrendo uma reinvenção. “Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos (MARTINS, 2010, p. 40). Em consequência disso, demonstramos a visão espontaneísta de Piaget, a qual o autor declarou em uma conferência datada de 1947.

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado. (PIAGET, 1998, p. 166 apud MARTINS, 2010, p. 40, grifos nossos).

A partir desses pontos destacados por Martins (2010) é possível verificar o lema “aprender a aprender”, defendido pelo construtivista, visto que a ação do indivíduo ao meio o possibilitaria a construção de novos aprendizados, ou seja, nesse caso, aprender sozinho possui mais importância do que aprender com um par mais desenvolvido efetivado pela transmissão dos conteúdos propostos pela função clássica da educação escolar. Assim, Duarte (2001)

descreve alguns posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”:

[...]aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. Num livro publicado originalmente em francês em 1950 e editado em português em 1959, intitulado *A Educação Nova*, o educador Roger Cousinet apontava que o pensamento de Rousseau e também o de Tolstói deixaram contribuições que marcaram todo o movimento da Escola Nova, sendo uma dessas contribuições a [...] afirmação de que o elemento primordial da educação intelectual da criança é constituído por sua atividade pessoal. A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la. Cumpre deixá-la “tocar em tudo, manejar tudo”, usar incessantemente essa experiência que “se antecipa às lições”, deixá-la pensar em lugar de pensar por ela. “Como está incessantemente em movimento, é forçada a observar muitas coisas, a conhecer muitos efeitos, adquire cedo grande experiência, toma suas lições com a natureza e não com os homens, instrui-se tanto melhor quanto não vê em coisa alguma a intenção de instruí-la”. É quase a fórmula de Dewey: *learning by doing*. A aprendizagem não é nem imitação mais ou menos servil, nem repetição, nem mesmo exercício de imitação (como os temas do mesmo nome); é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita. A criança “julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela”. Age, explora, investiga, descobre inventa. Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidades de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. (DUARTE, 2001, p. 56-57).

Diante disso, os princípios valorativos do “aprender a aprender”, na ocasião em que Duarte (2001) descreveu-os, condizia a um lema, porém, em consequência das transformações econômicas e sociais, podemos descrever as PAA e suas diversas manifestações. Além de Jean Piaget, outros autores contribuíram para a divulgação dessas pedagogias e nossa intenção não é nos aprofundarmos nos conceitos filosóficos e metodológicos de cada autor que representa suas múltiplas variedades, então fizemos uma síntese dos autores mais conhecidos.

Os princípios didáticos-pedagógicos de Jean Piaget coadunam-se com a proposta escolanovista de John Dewey. Nessa perspectiva, o “aprender a aprender” tem semelhanças com o aprender fazendo, o *learning by doing*, consoante com o funcionalismo da educação proposta por Édouard Claparède (MARTINS, 2010).

A respeito disso, outra pedagogia que se situa no universo ideológico das PAA, é a pedagogia dos projetos, tão difundida no meio da educação escolar. Essa pedagogia poderia ser

chamada de métodos de projetos e assemelha-se ao escolanovismo, tendo como principal representante William Heard Kilpatrick seguidor das ideias Jonh Dewey (MARTINS, 2010).

A pedagogia dos projetos vai também nessa mesma direção, ao postular que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensina aos seus alunos. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado em uma sequência lógica e temporal. (FERREIRA, 2019, p. 35).

Além disso, apresentamos no Quadro 1 o método da experimentação, como propõe o escolanovista Dewey:

Quadro 1 - O método da experimentação segundo a proposta escolanovista

|                       |
|-----------------------|
| <b>Atividade</b>      |
| <b>Problema</b>       |
| <b>Dados</b>          |
| <b>Hipótese</b>       |
| <b>Experimentação</b> |

Fonte: Saviani (1986, p. 26).

Dessa forma, podemos constatar que o pragmatismo se assenta como base teórica-filosófica da pedagogia dos projetos, tendo como principal representante dessa corrente Jonh Dewey, sendo incorporado por Kilpatrick. Estes são os principais representantes da democracia liberal e da bandeira da cidadania e os pressupostos didáticos da pedagogia dos projetos aludem à autonomia dos indivíduos, incorporando um método de experimentação.

Além da pedagogia dos projetos, no contexto da assepsia sedutora das PAA, também fazem parte desse bojo as pedagogias do professor-reflexivo e a pedagogia multiculturalista, lembramos que estas pedagogias estão presentes nos PPCs de Pedagogia da UFES, nos anos de 2006 e 2018, questão sobre a qual dissertamos e analisamos no terceiro capítulo. A pedagogia do professor-reflexivo centra-se no praticismo e nas ideias construtivistas e escolanovistas, cuja centralidade é o conhecimento tácito que advém da prática.

Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a

formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo. (MARTINS, 2010, p. 41-42).

É evidente que a pedagogia dos projetos também se fundamenta na filosofia de base pragmática pela corrente do neopragmatismo, segundo a qual o conhecimento tácito advindo da prática cotidiana tem mais importância do que o conhecimento acadêmico e científico. Lembramos que, ao citarmos o conhecimento científico, sabemos que a ciência não é neutra, ou seja, muitas das vezes representam os interesses mercadológicos do capital. Desse modo, um dos principais representantes da pedagogia do professor-reflexivo afirma que os conhecimentos universitários são inúteis na prática profissional. Nas palavras de Tardif (2011, p. 12)

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente

Para esse autor, os conhecimentos produzidos na universidade estão distantes da realidade diária das escolas, que é o local de trabalho dos professores. Em outra passagem, diz que os pesquisadores precisam deixar seus laboratórios de lado e vivenciar a realidade prática.

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2011, p. 12).

O autor demonstra desvalorização dos conhecimentos estruturados a partir das produções teóricas. Por fim, destacamos a pedagogia das competências que tem sido o

fundamento das políticas educacionais direcionadas na prática pedagógica dos professores, por intermédio da BNCC, e pretendem sua ampliação, caso a BNC-Formação não seja revogada. Essa pedagogia tem como principal representante Philippe Perrenoud<sup>25</sup>, autor que defende uma concepção de ser humano diferente da qual estamos imbuídos, pois compreendemos o ser humano como um ser histórico, social e biológico, conforme os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético.

Na sua “pedagogia das competências”, parte do princípio de que para os seres humanos alcançarem seu desenvolvimento pleno precisam se articular ao mundo em que vivem, ou seja, o meio. É possível perceber uma semelhança com o construtivismo de Piaget. Para Perrenoud, as competências seriam a adaptação do homem às condições existenciais. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do “aprender a aprender” em uma listagem de habilidades e competências, cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo. (MARTINS, 2010, p. 42). Podemos constatar que ocorre uma linhagem entre a pedagogia das competências e os métodos escolanovistas:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. (PERRENOUD, 2000, n.p.).

Diante disso, sobre o desenvolvimento de competências, Perrenoud ainda tem uma visão “progressista” para resolver a desigualdade entre crianças de classe social rica e crianças de classe social pobre; segundo o autor supramencionado, crianças vindas de elites econômicas e crianças oriundas de classes menos favorecidas economicamente teriam as mesmas oportunidades de desenvolvimento de competências lógicas para a vida prática, não cabendo mais a distinção entre “pobres” e “ricos” a partir de suas capacidades intelectuais (o que, a

---

<sup>25</sup> O suíço principal representante da pedagogia das competências, possui formação em Ciências Sociais, tornando-se referência na educação com estudos direcionados para o desenvolvimento de competências de estudantes. No Brasil, ganhou relevância enquadrando-se como referência teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998).

propósito, já deveria ter sido superado há muito tempo). É uma proposta sedutora, mas sabemos que a superação da sociedade de classes não se dará por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, isso apenas adaptará os indivíduos ao sistema de produção capitalista.

Ao dissertar sobre a pedagogia multicultural, é necessário relacioná-la ao currículo escolar, visto que essa pedagogia possui mais adeptos no campo dos estudos do currículo, como afirma Martins (2010), ao descrevê-la como união entre a educação popular, o “aprender a aprender” e o multiculturalismo. Duarte (2001) acrescenta que o multiculturalismo deu notoriedade ao ambiente pós-moderno em defesa de uma diversidade cultural e a favor das diferenças, relativizando a ideia de verdade.

[...] os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar. O multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo. É interessante notar uma importante aproximação entre o multiculturalismo e a filosofia pragmatista. Essa aproximação evidencia-se, por exemplo, na discussão sobre a religiosidade. O multiculturalismo discorda da análise marxista da religião como uma das expressões do fenômeno social da alienação. Tal análise é considerada etnocêntrica, cientificista e racionalista. Para o multiculturalismo, as religiões têm seu significado dado por seu lugar no interior de cada cultura e elas não devem ser avaliadas a partir de referências exteriores ao universo cultural ao qual pertencem. (MARTINS, 2010, p. 43).

Portanto, podemos afirmar que as pedagogias hegemônicas, as PAA, possuem muitos equívocos com a gama variável de métodos ativos direcionados à aprendizagem. Tentam refutar de todas as maneiras o papel da educação escolar de transmissão do conhecimento clássico, historicamente produzido pelo gênero humano. Segundo as PAA, esse processo de transmissão seria coercitivo, autoritário, ou seja, se daria de maneira passiva sem autonomia dos estudantes.

Essa tese não leva em conta o caráter dialético da transmissão do conhecimento, como se ocorresse de forma mecanicista e, conseqüentemente, as concepções defendidas pelas pedagogias hegemônicas têm contribuído para um processo de formação relativista e neopragmatista, submerso na imediatividade e na empiria fenomênica. Na próxima seção, dissertamos sobre o irracionalismo das PAA e seu possível desdobramento com a decadência ideológica da burguesia na época contemporânea.

## 1.2 As pedagogias do “aprender a aprender” como desdobramento da decadência ideológica da burguesia na época contemporânea

Para elucidarmos essa discussão, embora não exista tradicionalmente uma teoria pós-moderna dentro de uma unidade unívoca, é essencial denominarmos por agenda pós-moderna (DELLA FONTE, 2011). No esforço de caracterizar essa agenda, Paulo Netto, no posfácio do livro *Estruturalismo e miséria da razão*, de autoria de Carlos Nelson Coutinho, traça algumas características da agenda pós-moderna, com a qual algumas pedagogias do “aprender a aprender” se assemelham e com isso, compreendemos que essas pedagogias se configuram como um dos desdobramentos irracionalistas da decadência ideológica da burguesia.

Hoje, novamente, enquanto alguns à direita proclamam o "fim da história" ou o triunfo final do capitalismo, certos intelectuais de esquerda nos dizem que uma época terminou, que vivemos numa era "pós-moderna": o "projeto do Iluminismo" está morto, todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, os velhos princípios de racionalidade não valem mais, e assim por diante. Desta vez, pelo menos para muitos acadêmicos e estudantes universitários, parece que o verdadeiro divisor de águas ocorreu em algum ponto no final dos anos 60, ou mesmo em 1989, com o colapso do muro de Berlim. Contudo, embora muita história tenha passado entre os marcos iniciais dessa época e os eventos mais recentes, o que surpreende no diagnóstico presente da pós-modernidade é que tenha tanto em comum com atestados de óbito passados, nas suas versões progressistas ou reacionárias. Aparentemente, o que terminou não foi uma época diversa ou diferente, mas a mesma época, outra vez. (WOOD, 1999, p. 03).

Como mencionamos na introdução, ao caracterizar as teorias pós-modernas, Paulo Netto (2010) afirma que não são distinções fáceis, visto que não há uma teoria pós-moderna, existem teorias pós-modernas. Embora sejam diversas e distintas, possuem alguns pontos convergentes, os quais destacamos a seguir:

- a) A aceitação da imediaticidade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser; assim, de uma parte, tende-se a suprimir a distinção clássica entre aparência e essência e sobretudo, a dissolver a especificidade das modalidades de conhecimento – donde, por consequência, a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico ao não científico;
- b) A recusa da categoria de totalidade – uma dupla recusa: no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade; no plano teórico, recua de seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem (ilegitimamente) conexões diretamente políticas - ou pelas duas ordens de fatores;
- c) A semiologização da realidade social: o privilégio (quase monopólio) concedido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no

limite, ou à pura discursividade (tudo é discurso) ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades. (PAULO NETTO, 2010, p. 261-262).

Podemos enfatizar que o arcabouço teórico das teorias pós-modernas são referências das PAA; pois essas pedagogias, como já mencionamos, aceitam o imediatismo da vida cotidiana como atributo da verdade, recusam categorias como a de totalidade social e a luta de classes, prezando pelos jogos discursivos.

Evidenciando isso, Paulo Netto (2010) aponta duas generalizações do pensamento pós-moderno: o ecletismo metodológico e o relativismo. O ecletismo refere-se à chamada “transgressão metodológico”, pois os pós-modernos não possuem metodologia, transformando tudo em um pluralismo metodológico; quanto ao relativismo, corresponde à diversificação da verdade, ou seja, optam pela discursividade do que seria a verdade por intermédio de uma artefactualidade, como estatuto lógico retórico para verificação do conhecimento científico.

Derisso (2010) fundamenta-se em Lukács e traça um fio condutor da chamada pós-modernidade, desde meados do século XIX, quando o filósofo húngaro caracterizou “decadência ideológica da burguesia”. Derisso (2010, p. 51) adverte que, “no plano educacional esse fio de continuidade passa pelo desenvolvimento das chamadas pedagogias ativas do movimento Escola Nova, pelo construtivismo e pela pedagogia das competências que, embora nem sempre assumida, expressa o pensamento pós-moderno”.

Ressaltamos que as concepções filosóficas estão em decadência desde o século XVIII, desde a denominada “decadência ideológica da burguesia”. Assim, a partir da ontologia lukacsiana, Lessa (2020, p. 07) explicita que a burguesia falsifica a realidade para manter seu domínio sob a classe trabalhadora. “A burguesia precisa falsificar a realidade para justificar as alienações que compõem a sua essência e, ao fazê-lo, produz as teorias mais absurdas, desde a superioridade da raça ariana, dos nazistas ao terraplanismo de nossos dias”. Nessa perspectiva, ancorado em Lukács, Derisso (2010, p. 60-61) defende que

[...] existe um processo de decadência ideológica na sociedade capitalista desde o momento em que a burguesia e suas bandeiras de luta deixaram de cumprir um papel progressista no quadro da evolução histórica, e traça uma linha de desenvolvimento dessa decadência que culmina com o pensamento pós-moderno do final do século XX, passando pelas implicações dessa evolução no pensamento pedagógico e educacional.[...] o controle que a burguesia exerce sobre os meios de produção e de circulação se estende para outros setores, sobretudo para o da produção do conhecimento, e impõe limites à produção científica e cultural. O relativismo e o irracionalismo são certamente as armas mais utilizadas para negar objetividade ao conhecimento (especialmente à realidade social, mas não só) e, conseqüentemente, negar



também a possibilidade de transformação consciente dessa mesma realidade.

A falsificação da realidade é uma das armas que a burguesia utiliza para tornar a realidade supérflua. Desse modo, ocorre a mistificação das relações sociais e econômicas por meio do fetichismo da mercadoria. Sobre essa questão, acrescenta Lukács (1979, p. 15): “a mercadoria é, com efeito, o agente mediador de relações humanas concretas (capitalista - operário, vendedor-comprador etc.), e é necessário o funcionamento de condições sociais e econômicas”.

Sumariamente, melhor dizendo, fetichizando as relações humanas, dada a complexidade que a burguesia impõe, o produto do trabalho do ser social torna-se uma mercadoria. A sociedade capitalista mascara essas relações tornando-as indecifráveis para aqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver. As contradições dessa sociedade dividida por classes antagônicas são produto da relação de exploração do humano pelo humano.

As categorias econômicas, por exemplo, o dinheiro, o capital e as relações humanas, quando mais se distanciam da materialidade como produção histórica tornam-se vazias de conteúdo. Essa condição é descrita por Lukács (1979) como alienação, a qual o capitalismo, na sua fase imperialista, intensificou pelo processo de fetichismo e dominação do capital financeiro. Conforme Lukács (1979, p. 29), “a reificação de todas as relações humanas, tornam-se cada vez menos acessíveis à reflexão da média das pessoas”.

Do ponto de vista da filosofia, importa notar que esta intensificação do fetichismo exerce um efeito antidialético sobre o pensamento. Cada vez mais, a sociedade se apresenta ao pensamento burguês como um amontoado de coisas mortas e de relações entre objetos, em lugar de nele se refletir como é, ou seja, como a reprodução ininterrupta e incessantemente cambiante de relações humanas. O clima mental assim criado é muito desfavorável para o pensamento dialético. O parasitismo próprio ao estágio imperialista só intensifica essa evolução. A maior parte dos intelectuais encontra-se, com efeito, muito afastada do processo de trabalho efetivo que determina a estrutura verdadeira e as leis de evolução da sociedade; estão tão profundamente ajustados na esfera das manifestações secundárias da produção social - que consideram aliás como fundamentais - que a descoberta das relações humanas mascaradas pela alienação, torna-se para eles coisa impossível. (LUKÁCS, 1979, p. 29).

Historicamente, a partir da análise luckasciana, podemos dizer que a filosofia burguesa foi deturpada devido à decadência ideológica. Coutinho (2010) esboça duas etapas cruciais da decadência ideológica burguesa: a primeira, do período renascentista ao filósofo Hegel; e a segunda, de 1830 a 1848, quando ocorre a decadência. Nesta segunda etapa há as conquistas históricas importantes para a humanidade, como o humanismo, o historicismo e a razão

dialética. Ocorreu na modernidade do século XVIII, o chamado Iluminismo, a racionalização da vida, o cientificismo, a indústria química, a medicina, a engenharia, em que a educação se torna racionalizada. Nessa perspectiva, a evolução do pensamento filosófico burguês tornou-se mais decadente, conseqüentemente, em razão do declínio objetivo e científico do sistema produtivo capitalista.

A princípio, para a derrocada do feudalismo absolutista, a burguesia, junto de seus ideólogos, apresentou-se como classe revolucionária, já que se fincou a partir da razão iluminista, por volta de 1848, transvestida de progressistas, como assinala Coutinho (2010):

Na época em que a burguesia era a porta-voz do progresso social, seus representantes ideólogos podiam considerar a realidade como um todo racional, cujo conhecimento e conseqüente domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana. Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em linguagem matemática” até o princípio hegeliano da “razão na história”, entende-se uma linha que – apesar de suas sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento [...]. (COUTINHO, 2010, p. 22).

Por meio do exposto, ao se tornar uma classe conservadora, no intuito de conservar a propriedade privada dos meios de produção, a burguesia abandona a razão e a apreensão do real fica cada vez mais fetichizada, transformando-se em um ceticismo em relação ao progresso e limitando o conhecimento da realidade na sua objetividade e totalidade (COUTINHO, 2010).

O sistema de produção capitalista precisa de crises para continuar controlando a mercadoria e, por isso, as classes dominantes (burguesia), que são donas dos meios produtivos privados, ao longo da história, necessitam do mercado para continuar a acumulação das riquezas. Lessa (2020, p. 10) sintetiza que “[...] precisam trocar por ouro e prata, ou por dinheiro, os produtos que extraem do trabalho daqueles que exploram. O mercado, por isso, é indispensável”.

Consideramos, a seguir, dois períodos: desde o período da revolução neolítica, em que surgiram as classes sociais, até a Revolução Industrial (1776-1830). Nesse segundo período, a produção já não era suficiente para atender todos e o mercado funcionava para continuar o domínio das classes dominantes. Como a procura era maior do que a oferta, os preços continuavam elevados, além das crises referentes a pragas no setor agrícola e também crises do setor de energia. Nesse processo, embora houvesse a grande falta de mercadorias, nunca se estagnava a produção, o que culminou em uma expansão do mercado, fazendo com que as crises permanecessem até hoje, tal como constata Lessa (2020, p. 10):

[...] esse quadro se alterou profundamente. A produção ultrapassou o consumo e a carência foi substituída pela abundância. Com isso, pela primeira vez, o mercado deixou de funcionar para a acumulação da classe dominante: a oferta maior do que a procura derrubou os preços abaixo do custo de produção, inviabilizando a produção de mercadorias (lembramos, mercadorias são produtos voltados ao lucro). Desde o final da Revolução Industrial até hoje, houve mais anos de crise do que de prosperidade econômica! Sempre, por todos os lugares, a causa fundamental é a mesma: falta mercado para tanta produção. Com a oferta acima da procura, os preços caem, a produção é suspensa e o desemprego aumenta. Os bancos aumentam os juros para cobrir os prejuízos causados pelo fato de a indústria e a agricultura não conseguirem pagar seus empréstimos, a agricultura não suporta os altos juros e quebra, arrastando atrás de si o restante das indústrias e dos bancos. A dinâmica da crise é, com poucas alterações, essencialmente essa.

Diante desses apontamentos, em sua análise sobre a sociedade burguesa, Marx e Engels (1845-1846) superaram por incorporação as correntes filosóficas do idealismo e do materialismo mecanicista, tomando por base os períodos que o antecederam, a Revolução Industrial (1776-1830) e a Revolução Francesa (1789-1815). Como elucidam Lessa e Tonet (2011, p. 21):

A primeira, ao elevar as forças produtivas a um novo patamar, evidenciou até que ponto a história dos homens é independente da natureza, contrariando as teses materialistas dos iluministas. E a última deixou ainda mais claro como as ideias dos homens (os complexos ideológicos) e as possibilidades objetivas se articulam para compor a história humana. Diferentemente do que queriam os idealistas de então (e do que querem os dos nossos dias), a história é bem mais do que o desenvolvimento do espírito humano. Foi com base nessa nova situação histórica, com base nesse novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas, que Marx pôde elaborar uma nova concepção histórica que superou tanto o idealismo quanto o materialismo do seu tempo.

As crises contínuas do sistema de produção capitalista não ficam apenas no aspecto estruturante da economia, mas também entre o abismo da realidade e do pensamento, pois a manifestação do campo filosófico é uma representação ideológica que não acontece separadamente dos demais setores sociais e econômicos. Lukács (1979, p. 30) afirma que “a filosofia constitui, entretanto, uma manifestação ideológica particular, cuja evolução não é sempre exatamente paralela à das outras manifestações ideológicas, das ciências exatas ou da literatura, por exemplo”. Nessa linha de pensamento, na contemporaneidade, o paradigma do pensamento pós-moderno tornou-se hegemônico, prevalecendo a relativização da razão. Consoante a isso, Lombardi (2010, p. 10) propõe:

Assim sendo, as questões relativas à razão, à ciência, à objetividade, à verdade, ao progresso e à revolução são questões da modernidade e, portanto, relacionam-se ao velho; ao contrário deste, os novos movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade caminham na direção de uma

nova perspectiva que valoriza o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade. Esses movimentos, de forma direta ou indireta, estão relacionados ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna... ou pós-modernidade. Com ela proliferaram os principais livros e artigos que propõem “novas” abordagens, tais como: uma nova filosofia, uma nova ciência, uma nova antropologia, uma nova sociologia, uma nova história etc.

Ao se debruçar sobre as consequências da decadência ideológica no ensino de Literatura, Costa (2017), com base nas reflexões de Lukács, verifica as manifestações que caracterizam as concepções pós-modernas nos tempos atuais, cujo cerne é o processo de decadência ideológica da burguesia. A autora afirma que o pensamento burguês tem como único intuito privar a captação do real para que ele fique aparente e nessa empreitada a razão fica a serviço de interesses globais, entrelaçando-se aos apologistas do capital, difundindo uma visão de mundo irracional da realidade objetiva, privando a classe trabalhadora da compreensão do caos capitalista.

Seguindo nessa direção de compreensão cognoscível da realidade, podemos confirmar que o relativismo neopragmatista das PAA se relaciona ao pensamento pós-moderno, que ocasionalmente sedimenta as Diretrizes Curriculares de 2006, a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019, posteriormente os currículos de licenciatura em Pedagogia, fracionando parte dos segmentos da práxis social.

A partir da fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético, como afirma Netto (2011), esse método tem a possibilidade de compreensão dialética da realidade, sempre em defesa do conhecimento ontologicamente construído pelo gênero humano, em que o agir humano é uma reprodução do real no pensamento, pois parte da conjectura ontológica do real, por isso afirmamos que a teoria é uma representação ideal desse movimento dialético da realidade, sendo essencial uma aproximação fidedigna.

De acordo com Martins (2006, p. 2), “a negação deste caminho portanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana.” É o que propõe o pós-modernismo, que tem origens em diversas fontes filosóficas, sociológicas, literárias e educacionais. Ele teve seu apogeu no fim da década de 1970, momento em que a principal característica é a negação da totalidade dos metarrelatos que desvelam as concepções de mundo e sociedade, possuindo uma alta defesa da multiplicidade de saberes, favorecendo os interesses mercadológicos e corroborando para os discursos de valorização do sujeito e sua cotidianidade (SHLESENER, 2016). Sobre esse fenômeno, Costa (2017, p. 147), com base nas reflexões de diversos autores, afirma:

O pós-modernismo, logo, é consequência do processo que Lukács chamou de decadência ideológica; pois assim como a tendência de vulgarização e capitulação da filosofia burguesa, o pensamento pós-moderno contemporâneo também afirma a impotência do ser humano, ou seja, a sua incapacidade de conhecer a realidade e, conseqüentemente, a incapacidade humana de transformar a sociedade.

As PAA centram-se nesse lema de decadência ideológica da burguesia e, assim, é importante destacar o século XX como a efusão das ideias da Escola Nova, da ampliação da industrialização e do emprego assalariado que intensificou também o movimento de expansão da educação escolar. Desse modo, a burguesia necessitou dar uma resposta, a partir dos seus interesses ideológicos, objetivando direcionar a educação escolar aos filhos da classe trabalhadora, conseqüentemente, a Escola Nova representou/representa a ideias do liberalismo na educação.

No contexto do pensamento pedagógico brasileiro, conforme Saviani (2007), o aspecto cultural da década de 1980 a 2001 vem sendo chamado de pós-moderno desde a publicação do livro intitulado *A condição pós-moderna*, datado de 1979 e de autoria de Jean François Lyotard.

Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos, ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir[...]. (LYOTARD, 2002 apud SAVIANI, 2007, p. 426-427)

Segundo Almeida (2009), o relativismo e o neopragmatismo no campo educacional têm influência dos escritos de Rorty e a vinculação com a agenda pós-moderna. Assim, o mesmo autor afirma que o marxismo pedagógico argumenta que existe uma relação entre a filosofia rortiana e a constante adesão ao relativismo e ceticismo epistemológico e o empobrecimento do conhecimento, ocasionando o recuo da teoria na educação em consequência de tal relativismo (neo) pragmático indigesto.

À vista disso, Soares (2007) acrescenta que é essencial datar 1979 como o ressurgimento do neopragmatismo, com a publicação do livro intitulado *A filosofia e o espelho da natureza*, de autoria de Richard Rorty, considerado o principal autor dessa corrente filosófica.

A “virada pragmática” operada por Rorty, reeditou o pragmatismo, porém com os traços próprios da interpretação rortyana. Se houve uma reviravolta na filosofia, na qual a filosofia analítica teria perdido seu lugar de domínio, a

virada pragmática não deixa de ser também uma virada pragmático-linguística. Isso ocorre, porque ao realizar a crítica à filosofia analítica, que toma o esclarecimento minucioso da linguagem como centro do trabalho filosófico, Rorty também assume a linguagem como elemento central nas relações humanas. Agora, a linguagem não representa mais a realidade, porém é o melhor instrumento para mediar as relações intersubjetivas. Se Dewey valorizava a linguagem como elemento chave para a construção do conhecimento, Rorty a entende especialmente como meio de construção de consensos [...]. (SOARES, 2007, p. 67).

Para os pragmatistas existe um declínio da verdade, ou seja, não existe uma verdade redentora, por isso Soares (2007) aponta que para Rorty o essencialismo metafísico já foi superado e, dessa maneira, não é necessário utilizar a palavra Filosofia em maiúsculo. Portanto, os pragmatistas possuem uma antifilosofia pragmática.

Dessa forma, conforme Rorty, a tentativa analítica de substituir as verdades da mente, pelas verdades linguísticas, através dos procedimentos da análise lógica, supostamente científica, recai na tentativa metafísica de compreender a filosofia da linguagem como a filosofia primeira. Rompendo com essa lógica, Rorty defende que a linguagem é apenas o instrumento que utilizamos para justificar nossas crenças e entrar em consenso com os nossos pares. (SOARES, 2007, p. 73).

As ideias neopragmáticas expressas por Rorty correspondem ao fenômeno que vivenciamos hoje, isto é, à fenomenologia da época atual. Saviani e Duarte (2021) expressam que a lógica da semântica está em vigor em tudo que se resume aos jogos de linguagem, que critica a consciência, o pensamento racional, as questões referentes à verdade objetiva do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Diante disso, Saviani e Duarte (2021) expressam que o século XX pode ser considerado um sonho para aqueles que defendem o socialismo e um pesadelo para aqueles que dominam os meios de produção, os capitalistas; mas o fim desse século corresponde à desilusão, ao fracasso do socialismo real no final da década de 1980, que desagua no início dos anos 1990, percorrendo a divulgação do “fim da história”; daí ocorre supostamente o fim da Era Moderna, emergindo-se a pós-moderna. Dessa forma, conforme Della Fonte (2011), a década de 1990 para o campo educacional dividiu-se em dupla face de um fenômeno: de um lado temos o início do discurso pós-moderno na educação e, de outro, as pedagogias críticas perdem força nesse contexto. Obstante a isso, Fontes (2001, pp. 4-5) destaca:

O início da década de 1990 pareceu trazer uma grande novidade: a crítica ao estabelecimento de quaisquer critérios de verdade. Falava-se do fim do sujeito, de sua desconstrução, havendo uma certa euforia “relativista”, reforçada pelo fato de ocupar o foco da arena mediática. Todo o conhecimento deveria ser

relativizado, a diferença e a variedade deveriam ser enfatizados, sem que entre elas houvesse pontos de contato. Como historiadores, sabemos que esse tipo de manifestação não é novo e que, ao longo dos séculos XIX e XX, o historicismo e o relativismo assumiram formas variadas.

Esse relativismo, no que se refere ao aspecto histórico, também possui impacto no campo das teorias pedagógicas e da pesquisa educacional nas suas diversas áreas. A ampliação da discussão pós-moderna na educação faz a crítica às teorias críticas e destaca as teorias pós-críticas, disseminando o arcabouço teórico-metodológico de diferentes matizes filosóficas.

Em razão dessa disseminação, Della Fonte (2011) acrescenta que o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico fundamentam as teorias pós-críticas, as quais relativizam a verdade, ou seja, até então, o conhecimento era neutro segundo os positivistas, porém a agenda pós-crítica advoga contra, defende que não existe neutralidade, partindo do pressuposto das crenças valorativas de determinada comunidade.

Não obstante, a despeito de sua luta contra o positivismo, a agenda pós-moderna é portadora de um caráter criptopositivista. O neopositivismo suspende o ontológico e exclui da ciência questões relativas à concepção de mundo. Qualquer referência a uma realidade efetiva soa metafísica para essa perspectiva e, como tal, insignificante em termos científicos. A agenda pós-moderna tem um ponto de partida oposto ao neopositivismo; ela argumenta que é impossível se desviar da ontologia e que o estatuto ontológico da realidade é dado pelos diversos modos de se abordar linguisticamente essa realidade. Ao efetivar esse relativismo ontológico, a agenda pós-moderna sucumbe, por outra via, à mesma interdição de referência ao real que o neopositivismo. (DELLA FONTE, 2011, p. 26).

A autora ressalta a questão do relativismo na sua vertente cultural e ontológica, proposta pela agenda pós-moderna, mas acrescentamos que vivenciamos o recrudescimento dessas vertentes ocasionando um relativismo neopragmatista. Segundo Monteiro (2012), que pesquisou a práxis ou (neo)pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores, o discurso de práxis veementemente discutido na formação de professores se alinha ao projeto hegemônico do capital.

Percebemos, então, que este discurso da “práxis docente” está revestido de problemas de caráter onto-filosófico, pois nega a concepção revolucionária e ontológica que Karl Marx imputou a esta categoria, configurando o eixo principal da teoria marxiana, a qual superou o idealismo e o materialismo mecanicista e pretendeu não só interpretar o mundo, mas também orientar a sua transformação. Na verdade, a concepção de práxis utilizada no discurso vigente está vinculada à visão imediata e unilateral da consciência comum, pois reduz a prática apenas uma dimensão, a prático-utilitária. (MONTEIRO, 2012, p. 97).

Portanto, as ideias hegemônicas da filosofia neopragmática, as quais estamos denominando de relativismo e neopragmatismo das PAA, correspondem à superficialidade do conhecimento, aprofundando a precarização da formação do pedagogo e a educação dos filhos da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, da hegemonia desse relativismo pela via da filosofia neopragmática.

Em dissociação à filosofia neopragmática e em conformidade com Saviani e Duarte (2021), precisamos apresentar as ideias de Marx como antimetafísicas, pelas quais buscou aliar a filosofia ao seu aspecto historicizador, para além das abstrações metafísicas e idealistas, mas trazendo o ser humano como sujeito histórico que se constrói a partir da síntese de múltiplas determinações. Na próxima seção dissertamos sobre o debate das teorias pedagógicas e capital, formulando as políticas curriculares para a formação do educador.

### 1.3 O debate das teorias pedagógicas contemporâneas: o capital educa o educador?

Essa pergunta contida neste tópico nos remete à terceira tese de Marx sobre Feuerbach. Como apontam Marx e Engels (2009, p. 120):

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e **que o próprio educador tem de ser educado**. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes - a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como práxis revolucionárias.

Podemos assim refazer nossa indagação inicial: quem educa o educador? É sabido que o Estado regido pela propriedade privada direciona a educação, ou seja, por meio dos parâmetros tecnocientíficos e legislações vigentes o capital educa o educador. Por isso, na sociedade do capital a educação tem sido esvaziada do seu sentido pleno de educar o homem e, sim, tem se amparado nos pressupostos do lucro, da competição. Como explicam Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 450), após a década de 1990, houve

[...] a emergência de uma etapa histórica na qual as determinações do campo da produção material, embaladas pelas crises capitalistas, implicaram profundos ajustamentos no campo da política, nos meios de produção da vida cotidiana e das vontades coletivas. A razão histórica que aí floresceu organiza o pensamento e a vida social; o Estado – suas instituições, organizações, empresas estatais etc. – aparece, então, como uma mediação importante nos debates sobre o destino dos sujeitos sociais.



O período vivenciado pela concepção de mundo neoliberal/pós-moderna direciona a formação do professor para um processo de desintelectualização, por meios estratégicos usados pelo próprio capital e por intermédio da financeirização da educação.

[...] impacto nefasto da financeirização sobre a formação docente e de trabalhadores. Seu corolário fundamental está no esvaziamento de seu sentido estratégico para o País. Vislumbra-se aí a gradual eliminação das condições objetivas para que o preparo docente seja considerado vital num projeto autopropelido de nação, ressalvados seus limites. A presença massiva dos fundos de investimentos e, desde meados de 2006, a oferta pública de ações nas bolsas de valores redundou na entrada de capitais internacionais em níveis jamais experimentados na educação brasileira. Projetos legislativos que propuseram a regulação da posse do capital estrangeiro foram derrotados no Congresso Nacional ou encontram-se amarrados nas largas teias legislativas nas quais se enredam os projetos alheios aos interesses do governo, isto é, dos capitais dominantes. Capitais estrangeiros – americanos, europeus, australianos – detêm cada vez mais as rédeas dos formatos e conteúdo da formação do magistério brasileiro. Encontramo-nos frente a frente com o projeto educativo do capital, isto é, o capital como educador do educador. (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 463)

O projeto de educação direcionado à classe trabalhadora baseia-se na sociedade de mercado, burguesa e capitalista. O modo de produção é capitalista, pois a concentração dos meios está na forma de capital. São princípios básicos do liberalismo: a propriedade privada, a “liberdade” e “igualdade”. Com o fetichismo da ideologia liberal, instaura-se a cisão entre aparência versus essência, direito versus fato, forma versus conteúdo (SAVIANI, 2019).

Desse modo, sabemos que não existe neutralidade na educação, por isso é um ato político, presume-se pelas relações sociais que na sociedade capitalista é marcada pela divisão entre as classes. Saviani (2019) divide as pedagogias contemporâneas em dois grupos, tendo como referência o século XIX e XX: a primeira tendência refere-se às teorias pedagógicas tradicionais, cujo foco eram as “teorias do ensino”; e a segunda tendência é chamada de renovadora, em que o foco são “as teorias da aprendizagem”.

Saviani, no livro considerado um clássico da educação, intitulado *Escola e Democracia* (2018), explicitou as teorias da educação, dividindo-as em dois grupos: as teorias não críticas da educação e as teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não críticas são classificadas como: a Pedagogia tradicional, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. No segundo grupo, as Teorias crítico-reprodutivistas: 1) a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; 2) Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE); e 3) Teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2018).

Dessa forma, o primeiro grupo de teorias da educação citado acima tem uma visão de

adaptação dos indivíduos ao modelo social vigente, o segundo grupo trouxe contribuições importantes para a compreensão do tecido social e a questão da reprodução intensificada pela educação escolar. Assim, dizer que a educação é um ato político, é reconhecer que não existe a tal da neutralidade tão defendida pelos que querem conservar seus privilégios de classe. Fundamentando-se em Marx, Saviani (2019, p. 111) acrescenta:

A sociedade capitalista, é portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço do interesse da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

É nesse contexto que a escola e o professor podem se situar, contribuindo para o predomínio do *status quo*, conservando as ideias dominantes ou contrapondo-se ao grande acervo ideológico da classe dominante e ultrapassando a crítica ingênua dos condicionantes sociais para uma práxis revolucionária. Expressando as contradições explícitas no atual modelo social regido pelo sistema de produção capitalista, seguimos correlacionando sua interferência no debate das teorias pedagógicas, visto que o capital precisa gestar um modelo de educação para à subserviência dos filhos da classe trabalhadora.

O período histórico em que a lógica do capital permeia toda a práxis social na sua base estrutural, caracterizando não mais uma crise cíclica como o capitalismo viveu anteriormente, porém como o filósofo marxista húngaro Mészáros (2011) indica, estamos diante de uma crise estrutural, acentuada, do próprio sistema do capital. Esta crise atinge primordialmente a existência da humanidade, requerendo para sua sobrevivência algumas modificações essenciais na forma pela qual o metabolismo social é conferido. A partir disso, em conformidade com Antunes (2018), vivenciamos a precarização do trabalho, intensificando o privilégio da servidão.

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal,

intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2018, p. 30)

A eclosão da crise da sociedade capitalista a partir da década de 1970 reestrutura a produção, acarretando transformações técnicas que possibilitaram a mudança do modelo fordista para o toyotismo. No modelo fordista, havia uma certa estabilidade nos empregos, cujos métodos eram a racionalização técnica e a produção de larga escala para o consumo em massa. Já o toyotismo tem como foco a tecnologização, a flexibilização microeletrônica, buscando trabalhadores polivalentes, ou seja, diversamente do fordismo, que produzia em grandes quantidades, o toyotismo, buscou a redução dessa produção voltando-se para nichos específicos do mercado, não desejando trabalhadores estáveis e, sim, trabalhadores aptos aos ditames da empresa na busca por constante produtividade (SAVIANI, 2013). Assim, na época atual, não há lugar para todos nos postos de emprego, exigindo-se do trabalhador a responsabilidade de gerir seu próprio emprego por meio da falácia do empreendedorismo.

No contexto da reestruturação produtiva e consequente passagem do modelo taylorista-fordista ao modelo toyotista de racionalização do processo produtivo, logo a educação também sofre significativas mudanças em seus pressupostos didático-pedagógicos. Se a necessidade é formar o trabalhador flexível e polivalente, o processo educativo valorizará também essas características nos alunos, buscando sempre o trabalho coletivo e a formação do indivíduo autônomo, o que será um dos aspectos da tendência neotecnicista. (GONZALEZ, 2022, p. 59)

Consonantemente à perspectiva da empregabilidade, reverberou a cruel teoria do capital humano, mas o momento atual reconfigurou-se pela passagem do pós-fordismo pelo pós-keynesianismo, ocorrendo a exclusão deliberada dos trabalhadores. No seio da irracionalidade capitalista, vivenciamos a pedagogia da exclusão, pela qual o trabalhador vivencia a exigência de uma variedade de cursos formativos, porém isso não garante sua empregabilidade e, assim, a pedagogia da exclusão introjeta também nas mentes dos trabalhadores a ilusão de se tornar “empresário de si” (SAVIANI, 2013).

A ideologia do empreendedorismo exacerba a crença já presente na teoria do capital humano e na promessa da empregabilidade da solução individual para a equalização das mazelas sociais. O indivíduo investido da vontade empreendedora resolveria duas questões cruciais para o capital em sua fase neoliberal: a desobrigação do Estado em garantir o acesso aos direitos sociais e o antídoto às revoltas dos trabalhadores contra o sistema capitalista de exploração, pois o empreendedor já não se reconhece como trabalhador e se coloca como cliente que consome educação, saúde e moradia como serviços e não como direitos [...]. (GONZALEZ, 2022, p. 60)

Assim, a bases dos fundamentos da formação de professores cumpre a lógica mercadológica da educação como propõe o capital e a pedagogia da exclusão, em uma configuração com o relativismo neopragmatista das PAA de preparação dos indivíduos para sociedade atual, chamada “sociedade do conhecimento”. Essas ideias estão presentes no conjunto das pedagogias hegemônicas que caracterizam as bases didático-pedagógicas, como apresenta Saviani (2020).

[...] do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas. Nesse quadro promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2020, p. 9).

Para melhor explicitarmos o contexto das teorias pedagógicas hegemônicas, é crucial delimitarmos o século XX. Segundo Saviani (2005), as primeiras décadas do referido século foram marcadas pelo predomínio da pedagogia tradicional e suas duas vertentes: leiga e religiosa. Tempos depois, entre 1932 e 1947, pedagogia tradicional e pedagogia nova se estabelecem como a educação no país; porém, entre 1947 e 1961, ocorreu enfrentamento entre as duas vertentes, quando escolanovismo e o ideário produtivista, no contexto educacional, se estabeleceram como práticas, antes e após 1964, quando essa realidade que foi fortalecida pelo golpe empresarial-militar e pela lógica desenvolvimentista. Assim, em conformidade com Saviani, ainda presenciamos no modelo educacional dominante a concepção produtivista no âmbito educacional e essa estabeleceu-se em 1960.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2005, p. 19).

Na sociedade burguesa, a educação tem por função primordial a reprodução dos

interesses da classe dominante, contribuindo e controlando os conhecimentos e a mão-de-obra necessária à expansão do sistema capitalista, tendo como pressuposto, em 1960, a teoria do capital humano, formulada por Theodore W. Schultz. Na contemporaneidade, vivenciamos o recrudescimento dessa concepção, por meio das reformas curriculares sempre em defesa do empreendedorismo e da flexibilização dos postos de empregabilidade, como apontam Gomes e Caetano (2022, p. 4):

Com a retomada da Teoria do Capital Humano, cujas origens remontam aos anos de 1960, pelos “apóstolos” da burguesia, velhos discursos foram repaginados. Não por acaso, a defesa do empreendedorismo, da flexibilidade e do exercício de criatividade, em que o trabalhador, por meio de esforço e dedicação, seria capaz de conquistar seu espaço no mundo do trabalho, penetraram no âmbito da educação. No entanto, os mesmos próceres da burguesia omitem o contexto histórico, social e econômico marcado pelo desemprego estrutural existente, que coloca milhões de trabalhadores na condição de pobreza. Diante dessas instâncias, não por acaso, abre-se uma série de oportunidades de negócios educacionais prometendo inserção no mercado de trabalho para todos que tiverem “força de vontade” e “determinação”.

Nesse quadro, todas as esferas sociais, sobretudo as questões ambientais, estão reduzidas a ações educacionais “conscientes”, em um presente contínuo, que não leva em conta à continuidade temporal, a história, a universalidade. “[...] trocam as grandes lutas da humanidade por ‘pequenas lutas’, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, ‘o imediato toma o lugar do mediato’ e o humano perde a noção de humanidade” (ARCE, 2000, p. 48).

No bojo desse ideário, há todo tempo são retomadas tendências pedagógicas que contenham de outro modo, sob a égide do capital, a educação escolar e à formação universitária é dada a tarefa de responder a todas as mazelas sociais, nas formulações da ordem sociometabólica do capital, bem como exemplifica Duarte (2010, p. 35):

A violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Por sua vez, em um contexto de ideário pós-moderno, ciência, verdade e revolução abrem espaço para a idealização do limitado, do superficial e do temporal. Desconsiderando o

sentido da história, não há uma inquietação em relação ao futuro por parte dos indivíduos, que, submetidos à uma visão fragmentada, distanciam-se da possibilidade de abarcar a totalidade da produção humana. Tudo isso influencia a educação, especificamente, a escola, como apresenta Moraes (2009, p. 589):

Percebem-se, assim, as rápidas mudanças em tecnologia no “chão da escola”, locais de trabalho e residências, afetando o modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem. Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo tipo; aumenta a demanda pela educação à distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem. Não obstante, o recorrente discurso que proclama o caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos pais, das empresas e do governo em apoiar necessidades e mudanças educacionais. Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribui, em grande medida, a culpa pelo “fracasso” escolar. Crescem a diversidade e a complexidade na sala de aula e a necessidade de atender e acomodar as questões que estas levantam.

Na perspectiva ilusória do “aprender a aprender”, a todo tempo são retomadas tendências pedagógicas que contenham em sua teoria a desvalorização do conhecimento científico, pois a apropriação do saber sistematizado requer uma ação intencional, consciente, própria da ação pedagógica, na busca por um nível mais elaborado de conhecimento, logo, uma visão que possibilite às pessoas caminhar em direção a uma educação verdadeiramente crítica e para além do Capital, que ultrapasse os limites de um cotidiano alienado que segue a lógica reprodutora do capital, para que possamos conquistar a individualidade para-si, enfatizando a questão da objetivação-apropriação nas dimensões da ciência, da arte, da filosofia e da política.

Conforme Duarte (2013), à medida que nos apropriamos e objetivamos a atividade social consciente a humanização avança, tornando-se livre e universal, o processo histórico e social caracterizado no interior da luta de classes, portanto as categorias objetivação e apropriação faz parte do processo na qual o ser humano se autoconstrói.

[...] a formação do indivíduo é a formação do homem singular, como um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); individualidade para si, que expressa no âmbito da formação do indivíduo um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (a individualidade para si). (DUARTE, 2013, p. 9).

Em decorrência do relativismo neopragmatista proposto pelas PAA, tanto na vida contemporânea quanto no frenético mundo das mídias sociais, em que cada vez mais necessitamos de respostas imediatas, não estamos mais realizando um aprofundamento das grandes elaborações teóricas, enfatizando sempre a nossa individualidade em-si, correspondente às nossas demandas das atividades cotidianas. Assim, a busca por receituários está cada vez mais em evidência. E a relação entre os processos de objetificação e apropriação constitui a dinâmica fundamental do gênero humano e dos indivíduos, que são esvaziados dos seus significados ontológicos.

A vida contemporânea desenvolveu um tipo de satisfação com a resposta imediata. Cada vez toleramos menos as tarefas que exigem tempo, aprofundamento ou estudo. Queremos respostas rápidas, receitas, fórmulas, procedimentos passo a passo ou dicas de como realizar tarefas. Esse misto de imediatez e superficialidade é ofertado como substituição do “teórico”, havido como ineficiente e aborrecido, pelo “prático”, supostamente capaz de poupar nosso escasso tempo, talvez a mercadoria mais valorizada da nossa época. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; PROTÁSIO, 2022, p..247).

A superficialidade do imediatismo configura-se como sobrevida do relativismo neopragmatista das PAA, entrelaçado ao fetiche da experiência proposto pela pós-modernismo, como ressaltam Medeiros e Ângelo (2022, p. 177).

Portanto, falamos aqui em fetiche da experiência no momento em que essa parece ser tomada como uma realidade imediata, explicável por si mesma, onde viver, experienciar, sentir, é sinônimo de conhecer. Trata-se da negação de categorias como totalidade, historicidade e universalidade, de uma identificação entre o vivido e o pensado, entre saber e conhecimento, negando relações sociais, políticas, econômicas, culturais que compõem uma determinada realidade e que não são compreendidas em profundidade no nível da experiência vivida.

Existe um grande fetichismo ao denotar a escola como ultrapassada, de que essa não consegue acompanhar as mudanças da chamada “sociedade do conhecimento”. As pedagogias burguesas e seu amplo seguimento neoprodutivista ampliam-se, visto que a crise hodierna e estrutural do capital vem intensificando as contradições históricas e sociais da luta de classes. Então, como resposta, o capital financeiro busca, a partir dos organismos internacionais, direcionar a “educação para o futuro”.

Desse modo, o capital busca a todo instante mistificar essas contradições para que o horizonte da transformação radical passe despercebido para aqueles que ousam e questionam esse cenário de exploração da classe trabalhadora. Em consequência disso, existe o jargão de que a educação “revolucionará” o mundo, isto é, conseguirá reduzir as desigualdades sociais,

visão hegemonicamente capitalista na vertente de um progressismo liberal. Assim, Viana, (2011) ao estudar o “pensamento reflexivo” em Dewey e a ênfase na experiência, constata que esse autor buscou formular um novo conceito de “experiência”, objetivando superar o idealismo e racionalismo na filosofia.

Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa a qualidade de qualquer experiência ter dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. (DEWEY, 1979, p. 16)

A partir de uma filosofia pragmática, Dewey (1979) enfatiza o saber cotidiano da vida, de aprender com a própria vida. Conforme Viana (2011), a educação escolar acaba se destoando da sua função primordial ao seguir as perspectivas e abstrações subjetivas da individualidade, apregoando as alienações e concepções fetichizadoras da vida cotidiana.

Em suma, vivenciamos uma época de descarte da teoria, expressando a desqualificação dos conhecimentos considerados clássicos pela escola e, assim, as concepções que negam o ato de ensinar hegemonicamente estão presentes nos currículos escolares. Não é exagerado apontar a hegemonia das PAA como uma face do irracionalismo dos nossos tempos, segundo o qual a decodificação da realidade é impossível de ser atingida e tudo deve ser resolvido por meio da linguagem. Em síntese, Martins (2010, p. 21) enfatiza:

O lugar outrora ocupado pela metanarrativa, isto é, por uma teorização objetiva, geral e universal da história, passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada. Ora, no esteio de tal “paradigma”, o que há de se ensinar na escola? Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato. A referida negação, todavia, não se instala sem argumentos a seu favor! Dentre tais argumentos, destaque-se a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural. Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.



Consideramos que o relativismo proposto pelo pensamento pós-moderno é de ataque à verdade, às grandes produções históricas da humanidade representam a filosofia de base neopragmática tendo a visão de mundo neoliberal/pós-moderna o capital no seu processo de reorganização produtiva influenciou as organizações curriculares e as teorias pedagógicas vigentes direcionadas para a formação de professores intercedendo por meio da união imediata entre o pensamento e a ação, entre a prática e a teoria. Por essa razão, há os organismos multilaterais, sendo o Banco Mundial provedor desses ideários burgueses, entre eles, as PAA que, de forma inconsciente e sincrética, estão presentes na cabeça do professorado, não só da licenciatura em Pedagogia, mas das demais licenciaturas.

Os documentos oficiais almejam transformar o professor no superprofessor, responsabilizando-o pela sua formação/profissionalização, ao mesmo tempo que propõem uma formação pela prática e para a prática, a supervalorização da prática, evidenciada no aumento da carga horária das disciplinas práticas, intensificando a não dialeticidade entre teoria e prática, embora não esteja visível como tal, visto que os documentos reafirmam essa unidade. Perde-se então, o objeto da educação, centra-se o prefixo “neo”, e como pontua Saviani (2013) o “canto da sereia” das novas pedagogias leva a escola a perder sua função profícua de socializar os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, ocasionando o relativismo neopragmatista, desacreditando do saber científico e buscando soluções mirabolantes, fáceis, correspondente ao pensamento pós-moderno, sendo um desdobramento da decadência ideológica da burguesia em seus “novos tempos.”

A educação, nas suas diferentes formas, especificamente a educação escolar, precisa centrar-se em disputar as concepções de mundo dos indivíduos. Nesse sentido, Duarte (2016) afirma que as concepções de mundo capitalistas estão vigorosas tanto em uma versão conservadora como no progressismo liberal, por isso a importância de uma educação comprometida com a superação da sociedade capitalista, a relevância da divulgação dos conhecimentos de produção sócio-histórica da Educação Infantil ao Ensino Superior, para que as novas gerações, acessando as formas mais desenvolvidas das ciências, das artes, e da filosofia, avancem na compreensão do materialismo histórico-dialético tendo como horizonte a transformação radical dessa sociedade.

No próximo capítulo, situamos o curso de Pedagogia no cenário da crise estrutural do capital, visto que os neoliberais tentam a todo custo o desmonte dos serviços públicos, no qual a universidade está inserida. Desmontar o Estado de em-estar social tem como objetivo a eliminação das barreiras paliativas do movimento do capital; esse desmonte afetou drasticamente os recursos destinados aos sistemas básicos de ensino e, nessa alçada, a

universidade pública também se insere. Com isso, exige-se a adaptação da universidade, da escola e do professorado aos ditames neoliberais que restituem as práticas pedagógicas por meio de teorias pedagógicas conservadoras.

Uma nova receita que seria a tabua de salvação para o desemprego, a violência e a fome, entre outros problemas, estaria ligada elevação da escolarização, desde que esta fosse administrada nos moldes do mercado. Formar trabalhadores e qualificados para o mercado de trabalho reestruturar as forças produtivas. A necessidade de formar quadros com qualificações necessárias as demandas mercadológicas apenas reforçam o estreito vínculo entre a escola e o setor produtivo capitalista. A qualificação e a requalificação profissional são um requisito técnico e um preceito ideológico do modo de produção capitalista. (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020, p. 4).

Desse modo, a escola tem um papel dualista, a crise estrutural do capital mascara isso, não sendo nítida a proletarização do trabalho docente, pela qual a desvalorização é acentuada com baixos salários e a precarização das condições de trabalho, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Pereira, Santos e Segundo (2020, p. 5):

A escola é concebida como uma empresa e o ensino como sua principal mercadoria. Assim, proliferam cursos a distância que contratam professores para a elaboração de material didático, apostilas, enquanto outros são contratados para retransmitir seu conteúdo; estabelece-se a concepção de que o educador deve ser o empreendedor de sua formação, sob o risco de não atender aos requisitos da empregabilidade do mercado.

É por essa razão que as pedagogias hegemônicas, na vertente do “aprender a aprender”, se inserem no cenário educacional brasileiro. Diante dessa contradição social, a escola é esvaziada da sua função profícua e o professor é direcionado à sua proletarização, não se reconhecendo como classe que vive do trabalho. Lembramos que nos referimos a trabalho no seu sentido ontológico, como categoria fundante do ser social, como nos elucidam os referenciais marxistas.

## **2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENÁRIO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UMA ANÁLISE DAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E SUA ARTICULAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA EPILOGADAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006 E NA RESOLUÇÃO Nº 02 DE 2015 e DE 2019**

Marx escreveu O capital com o propósito de contribuir para o rompimento, em condições favoráveis, do domínio do capital. [...] Hoje, [...] estamos, em grande medida, mais próximos das condições para a derrocada do capital e da real possibilidade desta transformação fundamental, que a sua obra pretendeu identificar com rigor científico e paixão socialista. Todavia, é claro que seria um tanto ingênuo sugerir que daqui para a frente não haveria mais saída para a expansão capitalista e para o deslocamento manipulatório de muitos de seus problemas. Da mesma forma, não pode haver dúvidas de que estamos em meio a uma crise nunca antes experimentada e numa escala incomparável. (MÉSZÁROS, 2011, p. 1063)

Nessa epígrafe, Mézáros enfatiza que estamos diante de uma crise sem precedentes em que o capital tenta se expandir, porém as falácias dos ideólogos burgueses tentam ocultar o caráter destrutivo do capital com medidas paliativas para contornar a crise, justificando não haver outra alternativa e que chegamos ao “fim da história”. Porém, essa situação de contradições abre caminhos para a teoria socialista da transição que é a principal tese defendida pela monumental obra *Para Além do Capital*, de Mézáros, que significa ir além do capital, não apenas do capitalismo.

Assim, é importante explicarmos a diferença entre capitalismo e capital, visto que o capitalismo é um sistema econômico cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, na qual, por meio do trabalho assalariado, ocorre a extração da mais-valia para a intensificação dos lucros dos grandes capitalista, que são os donos dos meios de produção. Já o capital, antecedeu o capitalismo, portanto capital tem relação direta com os valores disponíveis, o trabalhador até participa da produção de bens, porém não detém o domínio sobre eles. Ao descrever o contexto do capital, Mézáros (2000), ressalta:

Os elementos constitutivos do sistema do capital (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias) remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal. Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um “sistema social” global. (MÉSZÁROS, 2000, p. 1).

Em sua outra obra, Mészáros defende que para pensarmos uma educação diferente da ordem social de desumanização consumada pelo capital é necessário romper com a estrutura do capital, a qual cita Gramsci: educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*, ressaltando a importância da centralidade do trabalho entrelaçada com a educação, para que assim se efetivem atividades emancipadoras.

A educação consumada aos interesses mercadológicos do capital intensifica a alienação, como afirma Mészáros (2008, p. 79), “[...] avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização dos lucros”. A sociedade atual vive uma crise sem precedentes e mundo do trabalho também presencia essa crise. A educação, por sua vez, apresenta a contradição entre trabalho e capital, ou seja, não está separada da sociedade e da totalidade histórica e social. O mundo vive uma crise estrutural global do capital, como evidencia Mészáros. Com a intensificação dessa crise estrutural, ocorre a interferência em todos os complexos e, dessa forma, reconhecemos nosso esforço em anunciar a formação do pedagogo frente à crise hodierna e estrutural do capital, cujos determinantes influenciam/influenciaram a formação desse trabalhador.

O presente capítulo analisa as Conferências Mundiais sobre Educação para Todos, que totalizaram três encontros, sendo o primeiro na década de 1990. O segundo ocorreu no ano 2000, em Dakar (Senegal), que resultou no documento intitulado *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. O encontro contou com a presença de 164 governos, os quais firmaram compromissos para serem cumpridos até o ano de 2015. A terceira e última conferência, realizada em Incheon (Coreia do Sul), no ano de 2015, divulgada como “Educação 2030 – Declaração de Incheon - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, resultou em um documento que tem por objetivo estabelecer uma nova visão para a educação nos próximos quinze anos.

Assim, os direcionamentos dessas conferências articulam-se ao projeto de educação direcionado pelo capital, embora existam proposições progressistas de preparar para o trabalho e cidadania<sup>26</sup>, alinhando-se às concepções de docência contidas na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, editada pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

---

<sup>26</sup> “Essa concepção de trabalho e cidadania assenta-se na concepção que a esquerda democrática e o liberalismo burguês entende como cidadania que, segundo Tonet (2005, p. 474) é diferente da concepção marxista. “A perspectiva da esquerda democrática parte da ideia de que cidadania é sinônimo de socialidade e de que as formas concretas da cidadania seriam apenas manifestações datadas daquela “condição humana” essencial [...]. A perspectiva liberal parte da ideia de que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e de que a natureza essencial desse indivíduo é egoísta, competitiva. A desigualdade social seria uma decorrência inevitável dessa natureza, competindo ao Estado, com seus vários instrumentos, impedir os seus excessos”.

que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP) e a Resolução nº 02/2015 e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. É nesse âmbito de contradições que se insere a formação do pedagogo, como bem nos alerta Saviani (2012, p. 2):

O pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

Para caminhar no horizonte de transformação, precisa se vincular a partir de uma teoria pedagógica que desvele as contradições sociais, uma pedagogia que tenha como tese central a passagem do senso comum à consciência filosófica, a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, senão estará na direção contrária, ou seja, dos valores sociais subjetivos, pragmáticos, utilitários articulado à superficialidade das PAA que difundem os interesses capitalistas. No próximo tópico, ampliamos a discussão em torno das conferências de (EPT) para a formação de professores.

## **2.1 Principais recomendações para a educação e para a formação de professores da educação básica nas declarações de Jomtien, Dakar e Incheon**

Os governos dos anos de 1990 objetivavam escapar da crise mundial de 1980. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), fundamentando-se no pensador britânico Christopher Norris, nomeiam esse período como neoliberal/conservador, que destruiu as conquistas de épocas anteriores nas esferas sociais, políticas e ideológicas. O período mencionado faz referência ao neoliberalismo, uma característica dos governos no capitalismo mundial. O pós-guerra, fruto desse período, foi propício para as forças conservadoras ganharem êxito em alguns aspectos como a privatização dos setores públicos e o estado-mínimo. Fazendo referência a Norris, as autoras enfatizaram que a Inglaterra evidenciava a hegemonia do conservadorismo político, fazendo menção ao pragmatismo. Assim tecem:

Que se manifesta em um certo “realismo” político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural. Como decorrência, forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às

mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum readeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia “realisticamente” pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido prático. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54).

Ampliando-se uma espécie de consenso entre as forças conservadoras que forjam isso por intermédio dos aparatos hegemônicos como as mídias digitais, a televisão, entre outros meios de comunicação, contribuiu para a desmotivação dos movimentos populares. As forças conservadoras usam do seu poder hegemônico para adentrarem na vontade popular, por meio de um eleitorado influenciado facilmente pelo discurso do sensacionalismo. Foi com essa adesão que Fernando Collor chega à presidência da República do Brasil, em 1990. Sua campanha eleitoral moralizante e populista contribuiu para a eleição, porém seu governo logo apresenta uma onda modernizadora e intervencionista, entretanto, em 1992, acontece seu impedimento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A política econômica de Collor baseou-se no direcionamento da economia para um processo de ajuste fiscal, reestruturando-se de forma global. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), aconteceu a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, sendo que a economia nacional, estava estagnada quanto ao processo de reestruturação da produção. Concernentes a isso ocorre a popularização de conceitos como: *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema de *just-in-time*, o que demandou para a educação o chamamento de “um novo paradigma de produção”, exigindo os requisitos para a sobrevivência à concorrência do chamado “mercado de trabalho”, para a manutenção dos empregos era necessário o domínio dos códigos da modernidade.

Resumidamente, a década de 1990 atribui à educação uma visão salvacionista de sustentar a competitividade, pois existe uma vasta documentação na qual relevantes organismos internacionais propalaram esse ideário bastante difundido na atualidade pelas PAA. Historicamente, houve algumas conferências internacionais sobre educação, cujos objetivos eram reduzir as desigualdades sociais e o analfabetismo nos países da periferia do sistema capitalista, ampliando-se por intermédio da política econômica de sucessivos governos, sejam de direita ou de esquerda:

Alterações políticas e econômicas profundas, após os anos de 1990, atingiram o coração da escola pública. Os professores tornaram-se objeto de uma narrativa na qual despontavam como incapazes e infensos aos acertos das reformas neoliberais propostas. Paradoxalmente, seriam indispensáveis à obtenção da qualidade de ensino. Tais ideias ganharam relevância no Governo de Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Renovação Nacional (PRN),

tendo se realizado plenamente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com medidas em vários âmbitos: reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas. Essas diretrizes, nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), aprofundaram-se e conheceram graus inauditos de agravamento em alguns aspectos nos Governos de Temer (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e de Bolsonaro, [...] do Partido Social Liberal (PSL). As mudanças sublinhadas obedeceram às determinações materiais resultantes das crises capitalistas e do fortalecimento do imperialismo em nível nacional e internacional. (EVANGELISTA; PEREIRA, 2019, p. 66-67).

A realização de fóruns de educação como o Programa de Educação Para Todos (EPT), em que possui uma avaliação anual pela UNESCO, cujo início foi o ano de 2002, em consenso com os Ministérios de Educação dos países subsidiados por essas conferências, direciona as metas a serem alcançadas pelos países da periferia do sistema capitalista como o Brasil, desta feita o Relatório Global de Monitoramento da Educação para Todos diagnosticaram os índices educacionais com os cumprimentos de metas nas ações de Jomtien e refeitas em Dakar, esses relatórios nas últimas décadas tem direcionando os currículos escolares e as políticas educacionais a serem implementadas (FREITAS *et al.*, 2019).

Essas conferências foram articuladas internacionalmente por meio de políticas educacionais, a educação nacional foi direcionada por meio do eixo de “Educação Para Todos”, compromisso firmado de forma assistencialista, uma educação que direciona para o emprego e a cidadania como podemos verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 no seu artigo 22: a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

As conferências sobre educação utilizaram as seguintes palavras-chave, como: preparando para o trabalho, condições de acesso, a elevação do tempo de instrução, a disponibilização do livro didático, capacitação dos professores, solidariedade internacional, o apoio da sociedade, porém todas essas nomenclaturas não direcionam uma educação com os preceitos da emancipação humana. Assim, os princípios dessas conferências articulam-se com os pressupostos das PAA, sobre os quais podemos corretamente afirmar que levam à condução da educação para o atendimento de critérios assistencialistas, pois condiciona-se ao número de alunos matriculados, porém o número de matrículas não significa a permanência na escola e, uma formação para o trabalho tal qual indicamos anteriormente com base na LDB.

É evidente que os intelectuais a serviço do Capital precisam utilizar de termos sedutores

no qual não possamos compreender as reais contradições sociais do capitalismo contemporâneo. Como podemos destacar na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (UNESCO, 1990, p. 4).

Inicialmente, pode-se destacar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos conferida em Jomtien na Tailândia teve como princípios basilares a necessidade básica das aprendizagens, assim podemos destacar no seu preâmbulo:

[...] testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. (UNESCO, 1990, p. 2).

Se fazemos uma leitura rápida do que está posto nessa declaração, podemos criar expectativas ilusórias quanto a função da educação escolar, além disso, acreditarmos que o direito universal à educação de qualidade será conquistada nessa sociedade que tem em seu cerne a exploração humana, o capitalismo precisa da desigualdade social para continuar gestando o Estado e possibilitar pequenos direitos que já devíamos ter conquistado há muito tempo, lembramos que cada direito conquistado ocorre em decorrência das lutas da classe trabalhadora por intermédio de diversos movimentos sociais seja a partir de partidos políticos, sindicatos ou associações etc. O capitalismo não cede direitos por ações beneficentes, mas por pressão dos trabalhadores e trabalhadoras.

A Declaração de Jomtien acena para o projeto de difusão de que a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. Assentes em Torres e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 58) elucidam a questão dos



conhecimentos a serem adquiridos nos aspectos práticos e teóricos: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo”.

Quanto à universalização da educação, sabemos que não é possível na sociedade do capital, enquanto houver a divisão de classes sociais no qual por meio da exploração do trabalho humano apenas 1% de pessoas são bilionárias, as demais precisam vender a força de trabalho para sobreviver e ainda existem seres humanos abaixo da linha da pobreza. O cerne do capitalismo é a exploração humana. A compra e venda da força de trabalho é o fundamento do capitalismo e Marx e Engels já explicitaram isso com veemência no *Manifesto do Partido Comunista*.

Maceno (2019) acrescenta que a divisão social do trabalho sob égide do capital divide as classes sociais entre aqueles que possuem o domínio da propriedade privada e aqueles que precisam vender a força de trabalho para sobreviver, dessa forma a base natural da sociedade capitalista é a desigualdade social, fundamentando-se no trabalho alienado, a compra e venda do trabalho. O capital é regido pela alienação do trabalho e esse é o fundamento ontológico. É uma relação social objetivada no qual exprime trabalho alienado. Dessa forma, podemos constatar com Mészáros (2002, p. 178) que

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada - mero "fator material de produção" - e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto.

Maceno (2019) constatou dois tipos de alienação na obra de Marx, intitulada *Manuscritos econômico-filosóficos*, e, assim, verificamos que no tópico “O trabalho alienado”, Marx descreve duas formas de alienação: a primeira refere-se à alienação, pois o trabalhador é quem produz o produto por intermédio do trabalho, porém isso é estranhado a ele, como se fosse independente da sua produção. “O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho” (MARX, 2010, p. 80).

A efetivação do trabalho tanto parece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto parece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços

e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2010, p. 80-81).

Portanto, daí ocorre a alienação, isto é, o estranhamento do trabalhador ao seu produto, o trabalho, pois quanto mais o trabalhador produz, menos ele terá para consumir. Podemos considerar que o trabalho humano é fundante do ser social, logo, nenhum estranhamento acontece fora das relações materiais e existenciais geradas a partir do trabalho.

No que concerne à esfera da educação na sociedade do capital, em conformidade com Maceno (2019), a educação assume uma forma contraditória, é uma práxis social, ao mensurar o caráter reprodutor do sistema do capital; a educação contribui para a formação genérica do ser social, para sua continuidade humana-genérica, mas pode favorecer o ser social estranho, alienado à sua existência, construindo alienações reprodutoras das ideologias capitalistas. Assim, podemos depreender que defender a universalização da educação escolar do ponto de vista formal na sociedade capitalista tem um duplo sentido, é contraditório a própria natureza do capital.

O processo de universalização da educação formal escolar, amplia, tanto horizontalmente quanto verticalmente, as condições de auto realização ativa e positiva dos homens. Entretanto, em proporção direta, submete, com maior intensidade, mais pessoas ao peso da alienação realizada pela escola [...]. Uma vez que o impulso à “universalidade” aparecido no capitalismo, não reintegra a força social produzida pelo conjunto dos homens como sua própria força, antes, pelo contrário, encoberto sob o manto da igualdade jurídica, reforça a apropriação privada da educação e a utiliza como elemento favorável à manutenção da sociedade capitalista. O capital pode em alguns momentos histórico-concretos realizar avanços no processo de universalização da educação e em outros obstaculizá-lo. O que move o grau do processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização, mas sim econômico. (MACENO, 2019, p. 63).

Diante disso, o capital pode até realizar avanços no processo de universalização da educação escolar, mas essas conquistas não direcionarão uma educação para além do capital, e sim, para a manutenção do capitalismo e aumento dos lucros. Dessa maneira, podemos observar nas entrelinhas da Conferência de Jomtien uma adesão aos novos paradigmas da sociedade, tendo relação com o universo da “globalização” e das “novas tecnologias”, porém a disposição da implementação de um novo paradigma, corresponde aos interesses de um velho paradigma, o capital, que utilizou-se da palavra “globalização” e “novas tecnologias” para haver uma transição de pensamento da população mundial para que essa se acomodasse a acompanhar os “novos dispositivos” a serviço do capital.

Os novos aparatos tecnológicos e o avanço da ciência começaram a balizar os complexos sociais. Isso contribuiu para a formação de um novo paradigma planetário, por exemplo, na sociedade contemporânea algumas temáticas estão em evidência, como: a ecologia, o respeito às diferenças, igualdade de gênero, racismo dentre outros. Ao mesmo tempo que essas temáticas precisam estar em evidência, dada a amplitude política e social que geram na população, são pautas facilmente cooptadas pelo discurso do capital e sua agenda neoliberal pós-moderna.

Podemos destacar que ao mesmo tempo que o documento ressalta uma educação para paz, para a diversidade, para proteção ambiental, para o pluralismo de ideias, para combater a violência das guerras, estava ocorrendo conflitos entre países nesse mesmo ano da conferência. O Oriente Médio viveu e vive sempre à mercê de grandes conflitos que tem se intensificado nos últimos anos, o Brasil também vive números de guerra civil quando analisamos os dados de ataques policiais as periferias. Não está ao nosso alcance trazer estatísticas relacionadas ao número alarmante da violência mundial, pois perderíamos o foco do nosso objeto de pesquisa, só citamos o complexo da violência para situarmos o contexto de barbárie humana que estamos inseridos, no qual o capital não consegue trazer uma resolução.

É evidente que o capitalismo de hoje não é o mesmo daquele período. Em nosso tempo, o capital está mergulhado numa crise de natureza estrutural, como explicita o pensador marxista húngaro Istvan Mészáros, que agudiza sobremaneira os problemas da humanidade, a exemplo do desemprego crônico, da destruição ímpar do meio ambiente, da lucratividade da indústria bélica, lançando uma nuvem espessa sobre o devenir humano, problema que agiganta demasiadamente a contradição, insanável nos marcos do capital, entre ser e dever-ser. É nesse contexto que o refrão da dita Educação para Todos avoluma-se com enormes proporções e traz consequências nefastas para a própria humanidade no que tange à formação ao máximo empobrecida a ser oferecida aos indivíduos, já historicamente cindidos pela sociedade de classes, posto que a individualidade potencialmente rica é submissa à lógica do mercado. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 9).

O capital não consegue resolver os problemas estruturais correspondentes à sua organização social no qual procede à lógica do mercado. Porém, precisamos chamar atenção à sua desfaçatez na manipulação das consciências em relação as temáticas citadas anteriormente, buscando a conformação e aceitação dos indivíduos a essa lógica irracionalista. Nessa ótica, o capital consegue operar de forma planetária, trazendo os assuntos sobre globalização, novas tecnologias, responsabilidade planetária quanto a emergência ambiental evocando medidas paliativas de responsabilidades individuais, mas não traz em evidência, à raiz dos problemas humanos, conforme a natureza do próprio metabolismo do capital.

Conforme Lessa e Ivo (2011), assim como dissertaram Mészáros e outros marxistas, a vitória do neoliberalismo não trouxe o caminho de prosperidade como os ideólogos da burguesia previam, mas vivenciamos o reverso disso, ou seja, a intensificação dos fenômenos da crise estrutural do capital. Por isso, a urgência de transformações radicais para a humanidade, diante do dilema: socialismo ou barbárie! Ou melhor dizendo, capitalismo ou comunismo. As agudizações dos fenômenos sociais, as tensões das lutas de classes estão abertas, muitas vezes pela face da barbárie, aviltadas pela violência urbana, aumento da criminalidade e das pandemias etc. Além das incertezas quanto ao futuro da humanidade e a persistência do desemprego estrutural, pois como alguns marxistas previam, o capitalismo criou um exército de reserva.

[...] o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. (MÉSZÁROS, 2000, p. 2).

Desta feita, como esclareceu Mészáros sobre a habilidade do capital de degradar os seres humanos ao transformar tudo em uma mercadoria comerciável, as Declarações Mundiais de Educação, resultantes das conferências internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Conferência de Jomtien 1990 apresentaram alguns objetivos a serem conquistados: a garantia de uma “Educação para Todos”; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; a abrangência de recursos direcionados à educação básica universalizando o acesso; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica por intermédio do fortalecimento das alianças entre as esferas: nacional, estadual e municipal.

Além disso, também aderiu à inclusão de outros setores sociais, como as organizações filantrópicas nas esferas não governamentais e as organizações governamentais em sintonia com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias, reconhecendo o papel imprescindível dos educadores e do núcleo familiar. Portanto, a conferência (UNESCO, 1990, p. 8) enfatiza: “alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica”. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.

A sociabilidade contemporânea do capital tem sido pródiga na busca por se efetivar medidas para a erradicação do analfabetismo, dessa maneira as conferências mundiais sobre Educação para Todos, nas quais a educação é proferida como instrumento no alcance de metas para o desenvolvimento dos países pobres no combate a extrema pobreza, Jimenez e Segundo (2007, p. 121) descrevem que:

Para o alcance desse feito, cujas responsabilidades, urge destacar, serão compartilhadamente assumidas pelos governos, organizações internacionais, cidadãos e instituições da sociedade civil e do setor privado, além de apoiar-se, sobremaneira, no engajamento de um voluntariado disposto a contribuir ativamente para banir, da face do Milênio, a chaga que assola a humanidade desde tempos imemoriais.

Podemos constatar que a década de 1990 foi favorável ao *boom* mercadológico da educação por meio dos organismos internacionais como o Banco Mundial<sup>27</sup>, o principal coordenador das reformas educativas, pois os organismos financeiros já haviam demonstrado interesses em financiar o complexo da educação, projetando o controle da criticidade e impedindo uma educação para além do capital que privilegiasse a emancipação humana. Novamente, o mercado apresenta-se como grande interventor, mostrando o horizonte pelo qual as reformas deveriam seguir. Por sua vez, a reformas da educação prosseguiria nos ditames de um relativismo neopragmatista proposto pela PAA em que o único intuito seria a preparação dos indivíduos para à lógica do empreendedorismo.

Desta feita, a Declaração de Educação para Todos, em Dakar, no ano de 2000, deu continuidade aos paradigmas evidenciados na Conferência de Jomtien 1990, como podemos verificar nos preâmbulos da respectiva conferência.

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas [...]. (UNESCO, 2000, p. 8)

---

<sup>27</sup> A tese de doutorado produzida pelo Professor Roberto Leher em 1998 ganhou legítimo apreço da comunidade educacional, pela significativa contribuição prestada ao desvelamento do papel assumido pela educação no contexto do Banco Mundial, a qual teria efetivamente passado de uma questão secundária, tida, ainda mais, até os anos 1960, como uma atividade marginal e dispendiosa, à condição de tema prioritário na agenda do referido Banco, vinculado diretamente à ênfase atribuída à pobreza, esboçada ainda na Gestão Woods (1963 - 1968) e intensificada de forma mais patente, como indicamos acima, a partir da Gestão Mc Namara (1968 - 1981). (LEHER, 1998; JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 122-123).

Nessa perspectiva, podemos notar que se fazemos uma leitura superficial dessas conferências, podemos vir a defender os ideários que representam os interesses aviltados pelo capital, como já havíamos destacado; pois, a partir da nossa análise dialética em considerar que vivemos em uma sociedade de classes com interesses antagônicos, logo, a união entre esses dois polos não é possível. Todos os problemas apresentados pelas conferências só poderão ser superados com o fim do capitalismo, as medidas apresentadas que buscam a melhoria da qualidade da educação são paliativas, isto é, apenas contribuem para a humanização do capitalismo. Por isso, concordamos com Duarte (2001):

[...] o conflito entre o universal e o singular é produzido pelo processo de mundialização do capital que transforma o valor de troca na mediação universal entre os homens, por meio da destruição das culturais locais ou de sua adaptação ao capital, transformando-as em mercadorias. Essa é a solução do capitalismo para a concretização do que pregam os autores do relatório quando falam em conciliar tradição com modernidade por meio do processo de “adaptar-se sem se negar a si mesmo”. Aparentemente a adaptação não estaria produzindo a negação do indivíduo, das “comunidades de base” (para usar uma expressão a gosto da comissão) ou dos países. Mas, na verdade, é preservado apenas a aparência do que existia, após um processo de padronização, pasteurização e simplificação, visando à incorporação do singular e do tradicional ao capitalismo mundializado. (DUARTE, 2001, p. 73-74).

Sabemos que existe uma gama de fatores presentes na reforma educativa à brasileira, porém a escola vem sendo responsabilizada pelo direcionamento desses novos trabalhadores para postos de emprego, entretanto o capitalismo não consegue possibilitar tamanha empregabilidade, responsabilizando os indivíduos pelo seu próprio fracasso ou sucesso, e assim vivenciamos a onda empreendedora.

Isso também tem desaguado na formação de professores havendo uma crescente exigência pela formação permanente/continuada, pois já não basta para o professorado dominar os conhecimentos produzidos pela humanidade, são seduzidos a procurar cursos que aprimorem suas práticas pedagógicas, sejam elas relacionados as novas tecnologias, ao ensino híbrido, as metodologias ativas para “resinificarem” os novos saberes, para não ficarem para traz como propõe os novos paradigmas do capitalismo mundial.

Na perspectiva de situarmos nosso problema de pesquisa referente ao currículo de formação do pedagogo, o Quadro 2 sintetiza as principais metas da Conferência de Jomtien, Dakar e Incheon para a docência.

Quadro 2 - Principais recomendações para a docência nos documentos das Conferências do Programa de EPT

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas Declarações de Educação Para Todos (EPT) (2023).

| <b>Documento</b>           | <b>Período</b> | <b>Lema</b>   | <b>Principais recomendações para a docência</b>   |
|----------------------------|----------------|---|---|
| Declaração Mundial Jomtien | 1990           | <b>Educação para Todos</b>  | O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação, no provimento de educação básica de qualidade, deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição.  |
| Marco de Educação de Dakar | 2000           | <b>Educação para Todos</b>  | Os professores precisam produzir inovações que os habilitem ao cumprimento de funções tecnológicas, socioeconômicas e culturais, dando enfoque ao status da docência e ao profissionalismo, para uma educação de qualidade.                             |
| Declaração de Incheon      | 2015           | <b>Educação 2030:</b><br>“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” | Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. |

A Declaração de Incheon, realizada na Coreia do Sul em 2015, tendo como organizadores a Unesco, junto ao Unicef, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, realizaram o Fórum Mundial de Educação, contendo mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários dos organismos multilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, da juventude e de setores privados. Todos esses núcleos adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

A partir da análise do referido documento, constatamos que reafirmam as metas propostas do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, reforçando que nas últimas décadas a educação tem tido progressos significativos, porém há muito o que ser feito para que seja efetivada “a educação

para todos”. Assim, questionamos que há mais de duas décadas que são realizados fóruns e declarações propostas pelos organismos multilaterais para a universalização da educação; porém, embora sejam sistematizadas metas e reformas educativas nos setores das políticas públicas para os países tidos como pobres, sempre andamos passos para trás. Como afirmam Freitas *et al.* (2019, p. 9),

O diagnóstico retratado no relatório de monitoramento da EPT analisado demonstra a fragilidade do programa de EPT, visto que há mais de 25 anos tem se colocado como uma política de intervenção global, contudo, ao longo dos anos, obtendo resultados tímidos diante dos acordos firmados e reafirmados em diversos congressos e fóruns de educação para todos. Tal fato nos faz perceber e sugerir que a finalidade última dessa política não foi concluída, ou seja, ela continuará sua agenda de mudanças parciais e reformas setoriais.

Na Declaração de Incheon (2015), o documento citado traz uma “nova visão” sobre educação, tendo como horizonte o ano de 2030. Ele propõe um papel de redenção da educação em transformar vidas, além de impulsionar outros propósitos, comprometendo urgentemente “[...] com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 7).

Em referência aos conhecimentos a serem adquiridos ao longo da vida, a Declaração de Incheon (2015) destaca algumas palavras-chave como: acesso; inclusão e equidade; igualdade de gênero; oportunidade de educação ao longo da vida e qualidade. Enfatizando uma aprendizagem flexível, a validação do conhecimento por meio da certificação propõe incrementar habilidades e competências adquiridas através de uma educação formal e informal, bem como a garantia de habilidades básicas em alfabetização e matemática, dando relevância à aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para crianças, jovens e adultos.

Outro destaque da Conferência de Incheon (2015) é o grande enfoque ao debate sobre gênero, com empenho “ao apoio de políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero [...]” (UNESCO, 2015, p. 8). Mais uma vez o documento cita a educação como a solução de todos os problemas sociais: baseada no legado de Jomtien e Dakar, essa Declaração de Incheon teve um compromisso histórico de todos com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030 (UNESCO, 2015, p. 11). A respectiva conferência segue com algumas metas objetivando conquistá-las até 2030, como prevê o documento analisado:



4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. (UNESCO, 2015, p. 21).

Não à toa, a Declaração de Incheon propõe para até 2030:

[...] substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (UNESCO, 2015, p. 21).

Esclarecemos que, no âmbito de nossa crítica referenciada no marxismo e na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que a educação escolar em sua forma institucionalizada não tem o poder de transformação social direta, de fazer um tipo de revolução socialista, pois pensando assim estaríamos sendo idealistas do ponto de vista filosófico. Isso não significa dizer que a educação não deva se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação da sociedade, mas que deva sim contribuir para a elevação cultural das massas trabalhadoras.

A desigualdade existente entre as condições de acesso ao saber formal, tem sua origem e função social no aparecimento da sociedade de classes, na existência da igualdade no acesso à educação. Agora, resta-nos demonstrar que nenhum aperfeiçoamento das instâncias democráticas, nenhum Estado, nenhuma vontade política, nenhum ato de consciência, é capaz de promover uma autêntica universalização, uma vez que não tem o poder de eliminar a relação ontológica entre divisão social do trabalho e desigualdade na educação. (MACENO, 2019, p. 74).

Compreendemos que qualquer transformação social só será possível de ser realizada por meio da consciência. Apoiado em Marx, Lukács ontologicamente descreve a consciência como um fator decisivo. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas – que ela é carente de força (LUCKÁCS, 1978, p. 3).

Desta feita, não podemos separar a consciência como complexo social da totalidade histórica e social. Primeiro que a universalização é decorrente da objetividade material, e segundo que qualquer ideia de transformação independe de qual complexo for. Por exemplo, a educação, faz parte das alternativas subjetivas, como construto subjetivo, esses ideais só encontrarão viabilização na realidade objetiva como condição ontológica de efetivação (MACENO, 2019). Por fim, Maceno (2019) disserta que a ausência de condições objetivas e ontológicas da realidade possui os limites da universalização da escola no capitalismo.

A consciência que pensa ser possível aperfeiçoar a universalização da educação capitalista indefinidamente até a efetivação da igualdade plena no acesso ao saber, é uma subjetividade que vê a efetividade do ponto de vista da política, da perspectiva da realização das vontades. (MACENO, 2019, p. 75).

Portanto, limitam-se a pensar a realidade, apenas como ela aparenta ser, não como ela realmente é nas suas condições concretas e materiais. Assim, questionamos o controle do Estado pela burguesia que na face do liberalismo, como corrente política, também tem o controle da educação pública estatal. Por isso, Saviani, (2019, p. 292), apoiado em Marx, alerta:

Não se deve confundir, entretanto, as reservas em face do Estado com reservas em torno da educação pública. No Manifesto do Partido Comunista assim como nos debates travados nos Congressos de I Internacional entre 1866 e 1869 e em 1875 na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx se posiciona claramente em favor da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o que implica o caráter público da educação. Em outros termos, admite-se que o ensino seja estatal, mas sem ficar sob o controle do governo, isto é, cabe ao Estado manter, fixar as regras de recrutamento dos professores, estabelecer as disciplinas a serem ensinadas e fiscalizar o cumprimento das normas, abstendo-se, porém, de controlar as atividades desenvolvidas. Vale dizer, caberia aos próprios trabalhadores definir, de acordo com os seus interesses, os rumos do ensino, controlando, assim, o serviço relativo à educação.

Em síntese, sabemos que a metas propostas por todas essas declarações, nas suas entrelinhas, não têm como horizonte uma outra sociedade, livre de todas as opressões e da exploração do homem pelo homem, mas sim a manutenção do capitalismo na sua versão “humanizada”, “democrática”, “sem preconceitos e discriminações”, visto que o liberalismo é uma ideologia da burguesia que atualmente tem o controle do Estado. Nesse sentido, Feres e Rabelo (2015, p. 66-67) defendem:

[...] a participação dos empresários na concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento, a competitividade e a empregabilidade constituem um recurso ideológico e operacional utilizado pelo grande capital na tentativa de superação da crise estrutural. Na verdade, os agentes do capital estão

preocupados com a reversão do decréscimo das taxas de lucros e, desse modo, promovem a educação como a estratégia de diminuição da pobreza e de solução de todos os problemas da humanidade, adequando-a à lógica do mercado. Nessas condições, a educação recebeu o caráter de centralidade do ser social em lugar do trabalho, categoria que, em nome da reprodução ampliada do capital, deve ser mesmo enterrada no passado.

Ao analisarmos as Declarações de Jomtien, Dakar e a mais recente, de Incheon, verificamos que defendem uma educação para a sustentabilidade e também a educação pré-primária e primária para todos, como enfatiza o trecho do documento:

Até 2030, os sistemas educacionais precisarão matricular centenas de milhões de crianças e adolescentes a mais para alcançar a educação básica (ou seja, pré-primária, primária e primeiro nível da educação secundária) para todos [IV], bem como oferecer acesso igualitário a oportunidades educacionais secundárias e pós-secundárias para todos. Ao mesmo tempo, a oferta de educação e cuidados na primeira infância é crucial para garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e a saúde das crianças no longo prazo. Também é vital que os sistemas educacionais garantam que todas as crianças, jovens e adultos estejam aprendendo e adquirindo habilidades relevantes, inclusive proficiência na alfabetização. Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as habilidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência. (UNESCO, 2015, p. 26).

Como podemos destacar, o documento tenta preparar as crianças e jovens para viverem de forma justa dentro dos princípios do capitalismo contemporâneo, tentando a todo momento a humanização desse sistema por meio de acessos básicos que já deviam terem sido conquistados pela sociedade.

A Declaração de Incheon tem como liderança a Unesco e, como objetivo, o Desenvolvimento Sustentável (ODS), por isso a Unesco participou ativamente dessa agenda definindo objetivos de ODS, na qual definiram dezessete deles para as ações dos próximos quinze anos de (2015 a 2030), focalizando cinco princípios: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. Portanto, com a análise das Diretrizes Curriculares e das Declarações do EPT para educação, podemos dizer que os aspectos desse programa estão contidos nas Diretrizes Curriculares, que terminam por influenciar os currículos das IES, como esclarecem Freitas *et al.* (2018, p. 12):

A relação dessas diretrizes com as prerrogativas do programa de EPT é evidente e seus entrecruzamentos podem ser percebidos a partir do artigo 2º,

que abre o espaço de atuação do pedagogo, dinamizando as formas de sua oferta e atuação. A indicação do trabalho pedagógico em instituições que necessitem desse conhecimento tem possibilitado o surgimento no Brasil de novas vertentes pedagógicas, a exemplo da pedagogia empresarial e empreendedora.

Lembramos que esse novo espaço de atuação do Banco Mundial-BM e seus organismos multilaterais não estão voltados apenas para a esfera econômica, mas também para outros setores da vida social, como bem foi pontuado anteriormente na declaração de Incheon. Na verdade, é defendida a conquista dos trabalhadores dos conhecimentos úteis para sua adequação ao sistema capitalista e, em razão disso, enfatizam o empreendedorismo, habilidades colaborativas e a resiliência. Nesse sentido, é de acordo com Evangelista (2019) que colocamos que a demanda histórica do capital tem como objetivos: preparar força de trabalho, produzir hegemonia e aumentar a taxa de lucro.

Em contraposição à lógica mercadológica da educação tão difundida pelos Organismos Multilaterais, na próxima seção, vislumbramos a natureza e a especificidade da educação com ênfase em uma teoria pedagógica que tem como tese central a socialização dos conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade, na condição do acesso para que a classe trabalhadora venha a conquistar o que os dominantes dominam, colaborando não para reprodução do capitalismo, mas para sua superação.

## **2.2 A gênese e especificidade da educação a partir dos fundamentos ontofilosóficos da pedagogia histórico-crítica**

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2012, p. 12).

Em tempos no qual a escola tem encontrado empecilhos para realizar sua função social, é oportuno lembrarmos, assim como diz a epígrafe desse tópico, que o papel da escola não é reiterar o cotidiano dos alunos, mas mostrar a face oculta, ou seja, as contradições sociais para além da aparência dos fenômenos. Porém, com as últimas reformas curriculares para a educação básica, as quais também querem ampliar para a formação de professores a partir da BNC-formação, têm como foco o desenvolvimento de “habilidades e competências” na prática docente, tendo quase os mesmos preceitos da BNCC no horizonte neoliberal/pós-moderno, cuja base filosófica fundamenta-se na filosofia neopragmática, ou seja, no utilitarismo, nos saberes tácitos, apenas para os estudantes se adequarem ao modo de produção capitalista.

Em decorrência disso, é oportuno apresentarmos a natureza e especificidade da educação nos preceitos de uma teoria pedagógica contra-hegemônica no qual ousa fazer o enfrentamento às demais pedagogias que tem como foco o esvaziamento dos conteúdos históricos, filosóficos, científicos, artísticos, sociológicos, sendo direito da classe trabalhadora acessar para a compreensão e transformação social.

A educação é um complexo dos complexos como afere a ontologia lukacsiana<sup>28</sup>, por isso só acontece entre os seres sociais. Como a ciência e a linguagem são complexos que compõem o ser social sendo exclusividade do indivíduo humano. Desse modo, a gênese da educação pode ser encontrada na constituição fundante do ser social que, é por meio do trabalho, no qual o ser social transforma a natureza para si. Assim como qualquer outro complexo, sua origem corresponde a satisfação das necessidades da sociabilidade humana. O desenvolvimento humano acontece na medida em que nos apropriamos da cultura que foi sendo construída ao longo dos anos, assim, nas palavras de Leontiev (1978, p, 286): “Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana: é o saldo da sua transformação histórica”.

Compreendemos que as aquisições humanas históricas se acumularam e foram fixadas naquilo que chamamos de cultura, que por sua vez se materializa nas artes, ciências, filosofia (cultura intelectual) e nos objetos da nossa sociedade (cultura material). Esses são conhecimentos que entendemos como científicos e apropriamo-nos destes na escola. Retornando a gênese e natureza da educação, ao explicitar o que seria a educação e a natureza humana, Saviani exemplifica,

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana [...], diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2015, p. 286).

---

<sup>28</sup> “A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. [...] por ser fundada pelo trabalho, a educação estabelece com ele uma relação de identidade da identidade e da não-identidade. A identidade se consubstancia pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social, inclusive da educação. Assim, como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais. Portanto, a educação também se realiza pela relação entre teleologia e causalidade” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 78-79).

É possível apreender que o ser social transforma a natureza, diferente dos outros animais que apenas adaptam-se. O que difere os seres humanos dos outros animais é a capacidade de transformar a natureza, o trabalho. O ser humano é um ser histórico/ social e, ao contrário dos animais que se adaptam à condição natural, os seres humanos são capazes de ideações. Portanto, é o trabalho como categoria fundante do ser social que o faz diferente da natureza.

A educação é um fenômeno essencialmente humano, como já dissertamos anteriormente. Por isso, está inserida na produção não-material, mas que também é uma forma de trabalho em que produz saber seja referente a natureza ou sobre a cultura humana. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 286).

Ao apreendermos o processo ontológico a partir da historicidade da produção da existência humana; nos afastamos de concepções filosóficas idealistas, pois o ser humano é um ser social na qual se constitui a partir do natural e social. Dessa forma, a educação se confunde com a sua origem. Para Saviani (2015) “[...] dizer que a educação é um processo de trabalho”, é necessário, explicitar que o ser humano para se humanizar precisa conquistar a segunda natureza, a qual é produzida coletivamente pelo conjunto do gênero humano. É essa segunda natureza que ansiamos para a educação no horizonte da formação humana omnilateral, mas que nos últimos tempos dadas as reformas educativas têm se configurado nas amarras do capital.

Nesse sentido, nosso ensejo é direcionar uma educação para além do horizonte do capital, e os fundamentos históricos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica configuram uma educação na qual a produção ininterrupta da humanidade faça-se presente, pois a educação representa a produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material” [...] [e] “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material [...]. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação [...]. Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu

consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2015, p. 286-287).

A educação está externa ao ser humano, por isso é objeto das ciências humanas. Conforme Maceno (2019) a educação faz parte de uma processualidade histórica correspondente à origem humana; porém, sempre quando falamos sobre educação, logo, aludimos à educação escolar. Desse modo, importa explicitar que esta é uma forma assumida dada ao contexto histórico específico, no qual não podemos alterar a natureza e especificidade da educação. Destarte, o surgimento da educação escolar é decorrente das exigências da materialidade histórica e social, isto é, faz parte da realidade em sua totalidade.

O ser humano não nasce ser humano, embora seja membro da espécie *homo sapiens* e as características comuns sejam transmitidas geneticamente. Porém, o pertencimento ao gênero humano não acontece por meio da genética, mas por meio do processo que é histórico e social por uma série de objetivações que constituem o patrimônio humano. Transmitir as novas gerações o patrimônio acumulado historicamente pela humanidade para dar continuidade a historicidade do ser social é a função profícua do trabalho educativo, como bem disse Saviani (2015) a tarefa de produzir a humanidade no ser social.

No que corresponde à educação, podemos indagar: como organizar os conteúdos do ensino que produzem a humanidade no ser humano? A PHC possui uma categoria essencial para organizar o trabalho educativo em que esteja presente os conteúdos necessários a produção da humanidade em cada indivíduo singular. Esta categoria denomina-se clássico. Por isso, a seleção de conteúdos para o trabalho educativo precisa definir e distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório como elucida Saviani (2011, p. 13).

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Sintetizando e avançando para além das polêmicas que engendram o conceito de clássico nos fundamentos dessa teoria pedagógica, o clássico não é necessariamente o tempo de validade, não existe um tempo específico para que se valide uma produção humana como clássica, não à toa que uma produção humano-genérica poderá fazer parte de prática social, mesmo tendo sido produzida há anos de sua existência (FERREIRA, 2019).

Objetivando elucidarmos o conceito de clássico para a PHC, fundamentamo-nos em Dalvi (2019), no texto em que a autora dissertou sobre, *Um clássico sobre educação literária:*

“O direito à literatura”, de Antonio Candido, trazendo algumas problematizações sobre a possibilidade de “O direito à literatura” ser condicionado como um clássico. Fundamentando-se em Calvino (2009) e Saviani (2003), a autora traz as seguintes constatações: apresenta distinções entre a concepção de Calvino e Machado versus a de Saviani (2003), visto que a proposta de Calvino (2009) e Machado (2002) apesar de ser sedutora por se pautar no subjetivismo, na abordagem cotidiana do que seria o “clássico” e na particularidade individual, ou seja, focaliza no individualismo burguês liberal de ser humano. Já o “clássico” para Saviani tem uma abordagem materialista e dialética de formação humana coletiva.

A compreensão de Demerval Saviani e, ademais, de toda a tradição da Pedagogia Histórico-Crítica – sobre o que é um clássico e sobre seu papel na formação humana não nega aquela já realizada por Calvino e Machado, mas a expande em outra direção. Antes de apresentá-la é preciso recordar que, de acordo com a tradição da Psicologia Histórico-Cultural, com a qual o pensamento de Saviani dialoga, os conteúdos escolares têm importância decisiva na formação de funções psíquicas superiores (tais como oralidade, escrita, cálculo, desenho, atenção voluntária, memória lógica, consciência reflexiva, controle deliberado etc.), como o demonstram Vygotsky (1995) e Martins (2006). (DALVI, 2019, p. 225).

É importante lembrar que, ao definirmos o que é clássico, ao selecionarmos os conteúdos, sabemos dos limites e possibilidades da educação no ponto de vista formal nesta sociedade dividida por classes antagônicas. A PHC, como teoria pedagógica contra-hegemônica reconhece esses limites, porém não dar para ficarmos inertes sem disputar as consciências. Para a elevação das consciências por intermédio da educação escolar, é necessária a organização dos tempos e espaços a partir da intencionalidade e organização do trabalho educativo na tríade forma- conteúdo-destinatário:

Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. (MARTINS, 2021, p. 411).

Em razão disso, Martins (2021), ao definir “destinatário” para a PHC, alude ao aluno concreto, aquele que sintetiza, que apreende em cada momento da sua construção humana genérica, não ao aluno empírico, que é facilmente embebido pelo contexto das alienações aparentes.



Noutras palavras, a apropriação da cultura humana organizada na forma de conteúdos escolares não constitui uma ameaça à autonomia intelectual dos indivíduos, sendo, ao invés disso, imprescindível à produção da humanidade em cada ser humano. Por isso, além da apropriação do saber científico stricto sensu, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. – ou seja, compete à escola assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade. E é exatamente nesse escopo de tarefas da escolarização que nos parece necessário incluir a discussão sobre o papel dos clássicos [...]. (DALVI, 2019, p. 226).

Talvez pela pouca compreensão dos críticos de uma ala tanto progressista e não progressista que acusam a PHC de ser etnocêntrica, elitista e distante da realidade dos alunos, por defender o ensino dos conteúdos clássicos, por isso em contraposição ao relativismo neopragmatista hegemônico. Em conformidade com Ferreira (2019), o clássico é a universalidade, com outras palavras, é a unidade na diferença, é uma produção humana, isto é, foi o ser social que produziu, logo, é uma atividade humana. Superamos quaisquer contingências referentes às questões socioculturais, por isso é falsa a polêmica entre a escolha de uma concepção etnocêntrica e uma concepção relativista de cultura.

Portanto, o clássico pode ser considerado um tipo de reflexo da realidade que, para além de captar as determinações essenciais de períodos históricos particulares, capta também as possibilidades que ainda estão por vir. É o caso, por exemplo, das obras de arte. As grandes obras artísticas são aquelas nas quais seu autor consegue captar questões que conectam a vida cotidiana aos processos essenciais da história do gênero humano. E, ao fazê-lo, pelo fato de a arte operar por meio de representações sensíveis da realidade, não raramente ela consegue captar de forma mais efetiva do que ocorre na ciência ou na filosofia as tendências ainda não plenamente explicitadas do processo histórico [...]. (FERREIRA, 2019, p. 70).

Nessa direção, compreendemos que a educação escolar, segundo Ferreira (2019), deva construir as necessidades elevadas nos indivíduos, nas suas máximas possibilidades, por isso a PHC compreende a condições concretas para a efetivação e apropriação de conhecimentos mais elaborados, a educação sendo a mediadora da prática social,

significa que ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social. (MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 6-7).

A PHC é coerente com a perspectiva histórico-materialista, por isso busca definir a concepção de mundo e de sociedade que almeja nos preceitos de Saviani, na construção de uma educação para além da lógica mercadológica do capital, significa produzir integralmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida sócio-historicamente. Significa permitir que todos os seres humanos se apropriem ativa e positivamente das realizações do gênero humano sem barreiras econômicas que limitam seu acesso a uma educação omnilateral.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é a instituição por excelência dessa aventura de mediação do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não se trata de aniquilar o saber popular ao sabor de orientações filosóficas positivistas. Ele é o saber primeiro, expressão imediata do nosso viver; é dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo; é a ele que se pretende retornar, de modo enriquecido, ao término da viagem formativa escolar. (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 22).

Para isso, a educação escolar precisa cumprir com sua função profícua de possibilitar no seu tempo e espaço o acesso aos conhecimentos elaborados. Existem diferentes tipos de saberes nas práticas sociais e pedagógicas em que o ser humano produz determinada concepção de mundo, assim o saber popular é um tipo de saber que faz parte do nosso cotidiano, logo, é um conhecimento que não tem fundamentação mais elaborada, pois surge do imediato. Nesse caso, não estamos afirmando que os saberes populares são inutilizáveis, pois se assim estivéssemos afirmando estaríamos sendo incoerentes com a concepção de sociedade que almejamos construir rumo à formação humana nos preceitos do marxismo (omnilateral). Ainda na alçada referente ao conhecimento popular e conhecimento sistemático, Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 21) elucidam:

Na tentativa de compreender o mundo e orientar a sua ação, o ser humano produz várias formas de conhecimento. O saber popular corresponde ao saber produzido em nossas relações e práticas diárias e imediatas; por essa razão, ele tem o caráter assistemático, fragmentado e espontâneo. Também chamado de senso comum, o saber espontâneo não é necessariamente falso, mas representa um saber que não conhece a si mesmo e os seus fundamentos. Por sua vez, a partir desse saber mais espontâneo, o ser humano produziu, ao longo da sua história, conhecimentos mais complexos e elaborados [...].

Assim, o papel da escola é possibilitar o acesso ao saber sistematizado, esse conhecimento sistemático não se dá de forma direta, imediata, possui nível de complexidade, organização e fundamentação para que ocorra esta apreensão. “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2015, p. 288).

A coerência com a concepção de conhecimento dialético-materialista exige: 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas e aparentes tendo em vista superar o subjetivismo especulativo da realidade objetiva; dado que exige a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e aptos a desvelar o real, indo da aparência à essência dos fenômenos; 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos, a demandar análise dialética da relação entre sujeito e gênero humano, ou seja, operar dialeticamente com as categorias particularidade e universalidade; 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real, posto que o conhecimento se identifique com a reprodução do movimento da realidade objetiva na consciência. (MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 7).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola é um local por *excelência* que propicia a todos os indivíduos da espécie humana a passagem do senso comum à consciência filosófica, como diz o próprio Saviani em outros estudos. A escola deve ensinar a ciência, ou seja, a *episteme*, fazer com que os indivíduos elevem o nível do conhecimento popular e incrementem novas sínteses a partir do acesso ao saber científico.

A escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). 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 de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2015, p. 288).

A especificidade da educação é buscar a humanização plena do ser humano, é ter a intencionalidade no trabalho educativo fazendo a identificação dos processos naturais e culturais para que possa atingir tal objetivo, à medida que se tem acesso aos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos os educandos se humanizam.

Nossa proposta, fundamenta-se na concepção de educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria crítica da educação, com a qual Saviani (2018) tentou por contestação superar as teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas sobre educação. O autor explicita que as teorias crítico-reprodutivistas não formularam uma proposta pedagógica sobre educação, logo, a escola não consegue ser além do que é posto pela sociedade capitalista referente à reprodução social histórica e material. Vemos que as teorias não críticas da educação esboçaram uma visão redentora da educação em que seria possível a resolução da questão da

marginalidade. As concepções crítico-reprodutivistas o fracasso escolar é próprio da escola cumprindo com seu reprodutivismo que seleciona “os melhores” conforme os ditames do capitalismo de exploração de uma classe sobre a outra.

Em razão disso, podemos apreender que tanto as concepções não críticas da educação como as crítico-reprodutivistas são incapazes de trazer uma resolução para os problemas candentes da educação, pois conforme Saviani (2018) antes era possível ter uma visão idealista/ilusória referentes à marginalidade, depois ficamos na impotência de que não poderíamos ultrapassar as barreira da reprodução, ocorrendo uma sacrifcação dos pressupostos dialéticos da história, em que no primeiro momento objetivavam ocultar as contradições sociais e, no segundo, ocorre o seu aprisionamento na lógica reificadora da ordem estabelecida pelo capital.

Dessa maneira, ao formular uma pedagogia contra hegemônica da educação, Saviani (2018) ressaltou a questão da contradição da sociedade capitalista em que não podemos separar a escola da estrutura social. Por isso, uma pedagogia crítica da educação tem dois grandes desafios: superar as ilusões na qual representam as teorias não críticas como também a impotência das teorias crítico reprodutivistas.

Os educadores têm uma grande arma ao seu favor, porém cheia de armadilhas devido à rapidez de reprodução do capitalismo, em decorrência da hegemonia das PAA Duarte (2001) nos seus diferentes modismos pedagógicos que estão presente na formação dos licenciados em pedagogia, é necessário reafirmarmos a luta proposta no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2018) contra todas as formas de discriminação, rebaixamento da teoria, que contribui para a descaracterização da escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora, por isso, os fundamento teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico - Crítica contrapõe-se a crista da onda de todos os modismos pedagógicos vigentes.

A alternativa da Pedagogia Histórico-Crítica é lutar contra a marginalização, a privatização e transformação da educação pública em mercadoria. À vista disso, faz-se necessário defender o ensino nas máximas possibilidades para que as classes populares tenham uma escola pública desenvolvente, de qualidade, laica e articulada aos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade ao favor dos dominados, não dos dominantes.

Dessa forma, fundamentando-se no filósofo polonês Bogdan Suchodolski (2000), o qual teve mérito de analisar o conflito histórico entre as pedagogias da essência e da existência, Saviani (2018) analisou o conflito entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência constituíram a base fundamental da formação do homem, quando as grandes questões filosóficas da humanidade surgiram alegando uma

natureza humana. As querelas pedagógicas mantêm-se nos mais variados séculos defendendo a natureza como verdadeira essência do homem.

Podemos, assim, resumir o conflito entre a pedagogia da essência e da existência, entre um ideal abstrato de ser humano e educação, um ser humano a-histórico. A concepção de ser humano e sociedade que defende a Pedagogia Histórico-Crítica pauta-se na ideia de trabalho educativo como já mencionado aqui, de possibilitar o acesso aos indivíduos da espécie humana às produções historicamente constituídas pela humanidade quando, nas últimas décadas, tem ocorrido o esvaziamento desse acesso a conhecimentos para os filhos da classe trabalhadora. No próximo tópico analisamos esse esvaziamento por intermédio da política de EPT.

### **2.3 Princípios da política de EPT para os currículos escolares: para onde caminham os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade?**

Como pudemos verificar, eclodiram-se, a partir da década de 1990, principalmente no contexto brasileiro, uma série de reformas com a imposição dos organismos multilaterais e a Política do Programa de Educação Para Todos - EPT imposta pelo Banco Mundial e expressa alguns documentos nacionais oficiais. Um desses documentos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN), Lei nº 9.394/1996, que estabelece orientações para os currículos dos cursos de graduação e orientações que visam aprofundar o processo de comercialização e privatização da educação; além disso, colocam a precarização do trabalho docente, bem como o ideal de negar e privatizar o conhecimento elaborado e construído historicamente pela humanidade, em nome do saber relativista e (neo)pragmatista, superficial, aparente e de cunho imediatista, conforme os pressupostos das PAA. Duarte estabelece o que está por detrás das críticas feitas aos currículos escolares:

[...] uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questão do cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagonica por esse tipo de crítica à escola. (DUARTE, 2016, p. 48-49).

Assim sendo, todas as conferências explicitadas de forma sucinta no item anterior objetivavam e objetivam ainda a universalização da educação escolar no ponto de vista formal,

demonstraram que dentro da lógica do capital há uma relação social de compra e venda da força de trabalho e, dessa forma, até certo ponto foi útil para o capital tentar reduzir as desigualdades educacionais dentro da lógica econômica, nunca tendo o horizonte da verdadeira emancipação humana. Por assim dizer que o capital é uma reação social, Tonet esclarece,

Como se sabe, o capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez tem sua origem na compra -e -venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta compra- e - venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo- socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra- em geral a parte maior- vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada. (TONET, 2003, p. 3).

Em virtude disso, é importante situar o contexto da educação brasileira que, a partir da década de 1990, conforme Freitas (2018), favoreceu as reformas educativas, articulando-se com as reformas internacionais. O autor escreve que a coalização entre o Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM), organizou um movimento denominado “Referências Nacionais Curriculares”.

Lembramos que essas referências curriculares adentram na educação por intermédio dos processos de avaliação de larga escala na educação, sendo algo vindo de outros governos como: Itamar Franco no ano de 1994. Tudo isso veio com os “Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability)” (FREITAS, 2018, p. 9).

Como previsto na LDB no que se refere à valorização do magistério, há um alinhamento com a pedagogia do capital, na sua vertente das competências, ao propor a avaliação por desempenho. Ressaltamos que a pedagogia das competências é pródiga já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinha como intuito orientar as práticas pedagógicas.

De acordo com Dantas e Bassi (2021), na contemporaneidade, vivenciamos o recrudescimento dessa pedagogia por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada após o referido golpe de Estado. O documento mencionado defende dimensões e desenvolvimentos das competências gerais, as quais, a partir das reformas educacionais, têm

estabelecido conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, fazendo a defesa do repertório cultural, da comunicação, culturamento digital, trabalho e projeto de vida. Lembramos que o projeto de vida teve como objetivo substituir as disciplinas de pensamento crítico, como Sociologia e Filosofia, promovendo a falsa argumentação discursiva os chamados jogos de linguagem, a falsa empatia nos ditames do capital, a cooperação, a responsabilidade individual e a cidadania nos ditames das pedagogias burguesas.

Não podemos afirmar teoricamente as mudanças efetivadas com o golpe de Estado de 2016, mas compreendemos que faz parte de um momento histórico complexo no qual a burguesia como alternativa lança mão dos aparatos estatais para efetivar sua decadência ideológica nos ditos de (LUCKÁCS, 2012). Ressaltamos que as conjunturas políticas fazem parte de um momento específico podendo trazer novas configurações.

Desse modo, Freitas (2018) diz que o golpe de Estado de 2016 afasta o Partido dos Trabalhadores- PT junto da sua coalizão com o MDB, o qual tinha como vice Michel Temer. Representando um momento inverso da política brasileira, no qual o PSDB apoiava o PFL, agora DEM, junto do MDB. Essa parceria ganha força com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Portanto, pode dizer-se que enquanto ideologia econômica no ano de 2016 o desenvolvimentismo proposto pelo PT sai de cena, entra o liberalismo econômico na face do neoliberalismo.

Freitas (2018) sintetiza o projeto educacional da nova direita, o qual possui como referência os chamados *vouchers*, modelo educacional que lembra a década de 1950, uma década sangrenta e segregacionista que marcou as lutas raciais nos EUA, mas que duram até os dias de hoje favorecendo uma elite branca e de classe média, assemelhando-se à lei de concorrência do livre mercado em que o mais forte sobressai sobre o elo mais fraco.

A ideia dos vouchers usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. Como veremos, a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade. (FREITAS, 2018, p. 18).

Com disso, a “Nova Direita”, com seus antigos aparatos de governar, efetua por meio de coalizões seu projeto ideológico para a educação. Esse conjunto de reformas enfraquece a luta dos trabalhadores, repaginando novos meios de precarização da força de trabalho ao mesmo tempo que consegue garantir o processo de reestruturação produtiva do capital (FREITAS, 2018). É assim que a ideologia neoliberal coopta as classes trabalhadoras semelhante ao livre mercado em que seria necessário apenas o esforço individual para a garantia do sucesso por meio de empreendimento, ou seja, da ideologia do empreendedorismo.

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (FREITAS, 2018, p. 24).

Nesse quadro, a reforma empresarial para a educação fundamenta-se na concepção liberal de que os indivíduos entrem em disputas para conquistarem seus espaços na lógica do capitalismo. Por isso, conforme Freitas (2018), o pensamento progressista ou mesmo da esquerda socialdemocrata deve se afastar dessas concepções que têm como único objetivo transformar a educação pública numa empresa. “Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é (FREITAS, 2018, p. 28). Quando fazemos concessões com as direitas, mesmo por intermédio das conciliações como fez o PT no passado e na atual gestão de (2023-2026), corremos o risco de direcionar a educação para os conglomerados mercadológicos, assim a educação emancipadora caminha guinada à direita ao projeto do capital.

Ao ser sequestrada pelo empresariado, a educação pública fica à mercê das avaliações de larga que fazem o *ranking* entre escolas, alunos e professores. Aqueles que estatisticamente não conquistarem os resultados satisfatórios sofrerão as consequências dessa lógica baseada em desempenhos.

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem



sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (FREITAS, 2018, p. 28-29).

Ancorado em Sahlberg (2011), Freitas (2018) descreve o chamado Movimento Global da Reforma Educacional apontando características que padronizam a escola para que essa assemelha-se à empresa:

“a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. (SAHLBERG ,2011, p. 177-179 apud FREITAS, 2018, p. 38-39).

Como podemos verificar, o controle dos currículos escolares, aparentemente, tem respaldo na Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Traduzindo as expectativas geradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil mobilizou-se pelo tema, tendo aprovado um Compromisso Nacional de Educação para Todos (mai./1993) e um Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Realizou ainda a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com grande repercussão e intensa participação de educadores de todo o País. Em 1996 dois importantes dispositivos legais foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9.424/96). Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação nesta etapa da Educação Básica, este fundo abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam no País a partir de 1995. (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento traz alguns avanços na educação brasileira a partir da Conferência de Jomtien, por exemplo, a ampliação do atendimento escolar por faixa etária:

Atingindo 41,2% entre 4 e 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Ao lado de tais medidas, outros importantes passos foram dados no sentido de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de

um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, dentre outras. (BRASIL, 2014, p. 9).

Os desafios concebidos pela conferência de Dakar e Jomtien possibilitaram a ampliação de políticas públicas para reverter as estatísticas da educação brasileira, com os seguintes *slogans*: qualidade da educação, paridade de gênero e universalização da educação primária. Ao todo foram produzidas dez DCNs, como exemplifica Malanchen (2014, p. 53):

[...] para a Educação Básica nacional, a saber: 1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, 9. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 10. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Também foram aprovadas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A autora confirma que as discussões em torno das DCNs e dos currículos escolares têm sido pautadas pelo pluralismo de ideias e o respeito à diversidade cultural, sendo considerada ofensa a universalidade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para todos os sujeitos. Nessa perspectiva, trabalhar o ensino pautando os conteúdos escolares na sua forma clássica desrespeita as culturas subalternizadas de base popular. A defesa da cultura popular em vez da universalização da cultura como gênero humano abre espaço para humanização do capitalismo para pautas direcionadas para a “democracia”, “cultura” e “política”.

A cada momento de crise, na qual vivenciamos uma crise estrutural do capital (MÈSZÁROS, 2011), que coloca em risco o destino da humanidade, os ideólogos burgueses desenvolvem um grande acervo tecnológico com estratégias baseada em dados estatísticos para a deturpação da consciência popular. Dentre os projetos hegemônicos do capital, podemos evidenciar a formulação de pedagogias burguesas que cumprem a tarefa de manutenção do *status quo*. Como podemos observar na declaração de Incheon, são pautados os currículos para os países periféricos nos pressupostos liberais, colocando à escola a serviço da ordem vigente:

58. A alfabetização faz parte do direito à educação e é um bem público. Ela está no cerne da educação básica e é um alicerce indispensável da aprendizagem independente. Os benefícios da alfabetização, principalmente para mulheres, são bem documentados. Eles incluem maior participação no mercado de trabalho, retardamento do matrimônio, melhor saúde e melhor

alimentação familiar e da criança; isso, por sua vez, ajuda a reduzir a pobreza e a expandir as oportunidades de vida. Habilidades básicas em matemática também são habilidades essenciais: manipular 47 números, contas, medidas, proporções e quantidades é básico à vida e necessário em qualquer lugar [xxxix]. No entanto, melhorar a alfabetização e as habilidades em matemática de jovens e adultos continua a ser um desafio global. Em 2013, 757 milhões de adultos no mundo (maiores de 15 anos) – dos quais dois terços eram mulheres – não sabiam ler e escrever [xxxix]. Habilidades insuficientes de alfabetização são uma preocupação global, inclusive em países de renda média e alta. Cerca de 20% dos adultos na Europa não possuem as habilidades de alfabetização de que necessitam para participar plenamente na sociedade [xxxix]. Adultos com habilidades insuficientes de alfabetização e matemática enfrentam diversas fontes de desvantagem. Eles têm maior probabilidade de estar desempregados e os que possuem trabalho recebem salário mais baixo que a média. É mais difícil para eles usufruir de oportunidades na sociedade e exercer seus direitos. Eles também têm chances maiores de ter uma saúde debilitada. (UNESCO, 2015, p. 46-47).

Não existe equidade para as pedagogias burguesas na qual os filhos e filhas da classe trabalhadora saem analfabetos da escola. Ao mesmo tempo que o capitalismo exige a universalização da educação escolar por meio de todas as conferências mencionadas, não pode cumprir tal universalização, pois isso exigiria sua superação e, não à toa, propõe conhecimentos e habilidades mínimas apenas para adequá-los à lógica de preparação para a empregabilidade e não para a emancipação humana plena no exercício dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos.

Os intelectuais burgueses vislumbram uma educação para a cidadania pelos vistos do liberalismo. Como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista, (2002) a emergência do processo de industrialização na década 1990 demandou políticas educacionais, uma educação conforme a era moderna que fizesse a inserção de novos paradigmas, métodos e técnicas adequando-se a esse processo. O enfoque no escolanovismo que inspirou o pensamento pedagógico brasileiro e as reformas educacionais em todos os âmbitos.

Para os defensores desse modelo social e de educação a educação deve priorizar a preparação para o emprego, dessa maneira haveria a possibilidade de reverter o quadro de vulnerabilidade social, como também a inserção na chamada “sociedade do conhecimento ou globalizada”, como defendem as PAA.

Novamente, recorremos a Mészáros, que explicita o período expansivo de crise hodierna e estrutural do capital que reverbera em todos os âmbitos da sociedade como já mencionado nesse texto. A crise estrutural afeta o modo de vida, a práxis social e por isso vivenciamos tempos de crise ambiental e ecológica, violência nas escolas. As crises intensas e estruturais do capital é o modo natural de existência do próprio capital é a progressão da sua dinâmica de operação e domínio. Desta feita, expõe Mészáros (2011, p. 1136):

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Podemos apreender dessa citação que o capital, sob amarras do capitalismo, subordina o valor de uso sobre o valor de troca no qual Mészáros (2011) denomina de “taxa decrescente de valor de uso da mercadoria”, que é uma estratégia do próprio capital em comercializar produtos cada vez menos duráveis para a expansão dos lucros. Dessa forma, a educação torna-se um pré-requisito para o desenvolvimento e o “progresso social” que defendem os empresários e os ideólogos burgueses, como apontam Freres e Rabelo (2015, p. 60)

Segundo os empresários, “[...] educação e desenvolvimento são conceitos complexos, que têm múltiplas faces: social, econômica, política e cultural. Só se desagregam para efeitos didáticos, mas constituem um todo”, cujo entrelaçamento, para a classe empresarial, é fundamental para o desenvolvimento econômico de uma nação que, para ser rica, precisaria colocar-se num patamar de competitividade. Assim, dentro dessa lógica de mercado, a educação torna-se o pré-requisito básico para a promoção do desenvolvimento de um país, pois, [...], educação e competitividade seriam imprescindíveis para se atingir o máximo de crescimento, já que “nenhum país desenvolvido chegou à situação de hoje sem uma escola democrática, de qualidade, para todos os seus cidadãos”. Alimenta essa lógica o discurso de que o desenvolvimento econômico atenderia principalmente às genuínas necessidades humanas, identificando, no plano da aparência, os interesses inconciliáveis entre trabalho e capital.

Os organismos internacionais, por meios das declarações e metas voltadas para a qualidade da educação, obnubilam a realidade existente tornando-a aparente, pragmatizando e relativizando a vida social. A necessidade da constante atualização dos trabalhadores é imposta, pois para o pensamento pós-moderno, em que existe o apregoamento da tese da “sociedade do conhecimento”, o trabalhador é chamado a aprender sempre, a buscar informações rápidas,

porque o mundo é dinâmico e está em constante “mudanças”, e o mundo da empregabilidade defende acompanhar essas transformações.

No entanto, esse aprender é sempre o mínimo: ler, escrever, fazer cálculos matemáticos (simples). Em nenhum momento ocorre a defesa de apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade na sua forma mais elaborada, a partir dos fundamentos que constituíram a humanidade a ser o que é hoje, para que não sejam reveladas para os trabalhadores as leis que presidem a sociabilidade do capital de exploração dos trabalhadores nem que nenhum trabalhador conheça a origem dessa exploração, aceitando-a passivamente como se fosse natural à existência humana.

Assim, o saber é uma propriedade privada do capitalista, enquanto o trabalhador tem apenas sua força de trabalho para sobreviver. Em suma, a escola pública é um dos únicos espaços que a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento científico. O desafio para essa socialização na sua forma radical se articula com a superação do sistema capitalista como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como podemos observar a partir das conferências internacionais, a educação tem como um de suas alçadas a erradicação da pobreza, a promoção da paz, diminuição das contaminações por doenças epidêmicas estabilizar a economia dos países da periferia do capitalismo, entre outras determinações. Entretanto, trazer a contradições dessa sociedade dividida por classes antagônicas não é debatido, visto que para a maioria da população é dada a opção de vender a força de trabalho e para outros é gerado lucro pela exploração.

As concepções sobre EPT sinalizam um ideário pedagógico do “aprender a aprender”, trazendo diferentes justificativas para a necessidade de o trabalhador ter que se adequar ao mundo das transformações tecnológicas para obter um lugar no mercado de trabalho, adquirindo conhecimentos mínimos; mas a natureza destrutiva do capital não possibilita uma estabilidade ao trabalhador, fazendo com que este venha a desempenhar múltiplas funções para conquistar esse espaço, este discurso sedutor é bastante adequado ao modo de produção capitalista em crise estrutural, pois é vendida a ideia de que o trabalhador capacitado garantirá sua empregabilidade. Assim, as prerrogativas do EPT são objetivadas a partir de uma formação para os trabalhadores, dessa forma haveria a redução das desigualdades sociais.

Nesse debate das organizações internacionais, a Unesco, que tem direcionado conferências sobre à alfabetização e à universalização da educação, sedimenta o projeto hegemônico do capital, os encontros que são renovados os prazos de cumprimento de metas reproduz as ideias dominantes do capitalismo em crise estrutural, enquanto aos trabalhadores e seus filhos recebem uma instrução educacional precária, fragmentária dos conhecimentos

universais, são saberes superficiais e úteis para a satisfação do mercado de trabalho no capitalismo em crise.

A PHC propõe uma educação de qualidade que aponte para além dessa sociabilidade, uma educação que possa formar de modo omnilateral o ser social na conquista do conhecimento produzido e sistematizado pelo gênero humano. Obviamente que a burguesia, como classe que detém o domínio dos meios de produção, nunca estará preocupada com uma educação que desvele as contradições sociais, ou seja, que possa formar um ser humano livre, emancipado que possa atuar na sociedade de forma crítica sempre apontando o horizonte de uma outra sociedade, verdadeiramente livre.

Portanto, o processo de intensificação da burguesia para a reforma educativa dos países pobres não é novo, novamente a classe dominante recorre a escola para impedir a construção de um projeto de emancipação, por isso que ideários pedagógicos como o “aprender a aprender” são sedutores, pois vendem a lógica do capitalismo contemporâneo de preparar os indivíduos para a ocupação do emprego a partir da chamada “sociedade do conhecimento”.

A escola, sobretudo a pública, é um dos principais âmbitos de atuação do licenciado em pedagogia, sem dúvida é um espaço de contradição e lutas pela superação do atual modelo societário de exploração da classe que vive do trabalho. Sabemos que essas contradições apresentadas não ocorrem de forma mecânica e sim, dialética, por isso a importância de debatermos qual formação do pedagogo almejamos: aquele que é facilmente seduzido pelas pedagogias hegemônicas ou aquele formado por uma teoria pedagógica que vai na contramão dos interesses capitalistas e defende uma educação radicalmente revolucionária? Nas próximas seções dissertamos sobre os marcos das contradições por detrás das DCNP de 2006, a Resolução nº 02/2015 e a atual Resolução de 2019.

#### **2.4 Análise da concepção de formação docente explícita nas DCNP de 2006**

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (FERNANDES, 1977, p. 5).

Resolvemos começar este tópico com a epígrafe de Florestan Fernandes para entender as disputas que acompanham os projetos de formação do Pedagogo. É evidente que esses conflitos têm relação com a luta de classes, com o projeto de sociedade e educadores desejam formar. À vista disso, quando se refere a Pedagogia como ciência da educação Saviani (2007, p. 100) descreve: “Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se

firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo [...]”.

A partir de Dermeval Saviani (2007), é possível afirmar que o ato de humanização do homem para garantir sua sobrevivência, isto é, a própria vida está inteiramente sintonizada com a educação. Desse modo, o termo Pedagogia, assemelha-se com a história e o esforço do homem transformar intencionalmente o processo educativo.

No quadro apontado, a pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano. (SAVIANI, 2007, p. 100).

Ao apresentamos sinteticamente a problemática central de discussão da Pedagogia ao longo da história - e que nosso estudo perpassa quando procura compreender a concepção de docência epilogadas na Resolução CNE/CP nº1/2006 e a Resolução 02/2015 e a Resolução 02/2019 – está em considerá-la como a ciência da educação, visto que com a ampliação das concepções pedagógicas da moda, a Pedagogia como ciência da educação tem perdido seu espaço. Sabemos que a palavra Pedagogia surgiu na Grécia em que seu conceito possui duas definições. 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, 2007).

Adentrando-se a discussão em torno do debate educacional da década de 1990 aos dias atuais, segundo Frigoto (2011), as primeiras décadas do século XXI é atravessada por pressupostos e embates de um projeto societário daquela conjuntura, outro ponto a destacar seria, as opções de um projeto de sociedade para além das bases do capitalismo dependente, quanto a isso é necessário evidenciar a indicação que é marcante nesta época, ou seja, qual o projeto de educação queremos construir. Uma educação que reproduz os ideais neoliberais/capitalistas ou uma educação para além do capital? Que formação de professores queremos?

Tais pressupostos apresentados por Frigoto (2011) fazem parte da relação entre o conjuntural e o estrutural. Assim, é necessário compreender a conjuntura de aprovação das DCNP de 2006; pois, durante a década de 1990 e até o ano de 2006 houve a transição do governo

liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), pelo qual tínhamos como presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC); de 2002 a 2006, Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República. O governo do Partido dos Trabalhadores - (PT) tem como marca as coalizões, isso não faz parte apenas da gestão petista, mas do sistema presidencialista brasileiro e as negociações que rondam o Palácio do Planalto.

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 [...] 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). (PEREIRA, 2020, p. 74).

Nesse ensejo, Triches (2016) resume o contexto da educação no governo de FHC, visto que o governo Lula dar seguimento ao neoliberalismo na educação. Ressaltamos que não existe um consenso entre os autores sobre o modelo de gestar a economia, alguns autores tecem que nos governos petistas direcionaram a educação para os grandes conglomerados. Outros ressaltam que os governos petistas implementam um “neo” desenvolvimentismo<sup>29</sup> dada as ampliações das políticas públicas para a educação. Quanto às produções acadêmicas referentes às DCNP, havia lacunas, como disserta Triches (2016, p. 81):

Na mesma direção, destaca-se a ausência, nas produções acadêmicas, da análise sobre a primeira década de 2000, especialmente a conjuntura pós-aprovação das DCNP (BRASIL, 2006b). A história do CPe, nos trabalhos analisados, encerra-se no final do século XX; após esse recorte temporal há certo silenciamento em torno das questões políticas e econômicas. Aventamos

<sup>29</sup> “O neodesenvolvimentismo apresenta algumas diferenças com o velho desenvolvimentismo de 1930 a 1980 que podem resumidas nos seguintes tópicos: 1) índices mais modestos de crescimento; 2) menor ênfase ao protecionismo do mercado interno 3) menor peso a indústria local; 4) aceitação da especialização regressiva, já que a produção se concentra em segmentos de baixa densidade tecnológica; 5) menor distribuição de renda; 6) maior fragilidade político-ideológica da fração burguesa (menor possibilidade de se tornar anti-imperialista); 7) busca por acesso a mercados para exportação de produtos primários e manufaturados; 8) busca pelo aumento do investimento externo direto brasileiro tornou-se uma estratégia de inserção internacional das empresas brasileiras impulsionadas pelo Estado através do BNDES e da política externa sul-sul; 9) não defende o monopólio estatal da exploração do petróleo, mas o modelo de partilha. 10) as obras de infraestrutura não são prioritariamente investimentos estatais, pois contam com parcerias público-privado” (BERRINGER, 2015, p. 155).



a hipótese de que isso ocorra em razão da adesão de muitos intelectuais às políticas do Governo Lula. Nas entrelinhas de muitas publicações, percebe-se a tendência de avaliar o governo FHC como neoliberal, autoritário e péssimo para a Educação, ao passo que os anos que o sucederam são vistos como mais democráticos, principalmente quando se trata das DCNP.

À vista disso, faremos uma síntese de como o Brasil aderiu à política neoliberal na educação. Com a aprovação da LDBEN (1996), conforme Saviani (2011), as chances de implantarmos uma educação para além dos interesses neoliberais é ofuscada pela hegemonia das forças neoconservadoras na década de 1990.

Na referida década, o Brasil alinha-se às políticas dos organismos multilaterais como apresentamos no item anterior sobre as conferências de Educação Para Todos, por exemplo, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual se efetiva o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), datado de 1993, com “[...] ratificação com a Declaração Mundial de Educação para Todos em Nova Delhi” (1993) (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020, p. 9). “Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), o projeto da nova LDBEN incorporou, por intermédio de debates e sob a coordenação do senador Darcy Ribeiro, as propostas dos organismos internacionais multilaterais”.

A LDBEN n° 9.394/96 foi aprovada na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-1998; 1999-2002), em 20 de dezembro de 1996. Essa lei se atrela largamente {proposta neoliberal diante da exigência de inserir o Brasil no mercado competitivo em época de globalização econômica. A educação passa agora a ser responsável pela (de) formação do trabalhador, não mais do trabalhador do taylorismo-fordismo, mas de um novo tipo de trabalhador, o flexível. A partir dessa lei, o desdobramento da política educacional reforçou o caráter dualista da escola brasileira: a escola propedêutica básica elementar e a escola profissionalizante de nível médio. Essa dualidade é reflexo do antagonismo de classes próprio da sociedade capitalista. (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020, p. 9).

O governo de FHC estabeleceu os vínculos do neoliberalismo na educação a partir de ajustes refeitos na nova LDB, além de adequar a sociedade brasileira ao processo de flexibilização do capital. Como melhor descrevem esse contexto Galvão; Lavoura; Martins, (2019, p.53):

Logo, não se poderia esperar que o projeto aprovado, de interesse do Ministério da Educação (MEC) do governo de Fernando Henrique Cardoso, fosse outra coisa senão neoliberal, sendo especialmente proveitoso aos empresários da educação. Caracterizam-se a lei, as referências teórico-pedagógicas dominantes e suas respectivas expressões didáticas como reflexos das importantes alterações ocorridas na década de 1990 do ponto de vista político e econômico (cortes nos gastos públicos – fundamentalmente contenções salariais e demissões, privatizações, ampliação de tributação,

queda da renda, aumento do desemprego, entre outros) tanto quanto do ponto de vista das políticas públicas e da cultura em geral. Destarte, a pós-modernidade, demarcada na década de 1970 por Jean-François Lyotard (apesar de sua origem estar em Nietzsche – 1844-1900), toma fôlego como pensamento que questiona a razão, a verdade, a objetividade e as grandes narrativas, assumindo lugar hegemônico na cultura contemporânea. Suas premissas de individualização, particularização do real, exaltação do cotidiano e suspeitas sobre discursos universais cairão na educação como uma luva para o atendimento das necessidades do capital, travestidas de discurso crítico [...].

Saviani (2011) define essa situação como uma concepção liberal de LDB, pois mascara seus reais objetivos sendo típica da ideologia que representa o sistema capitalista por intermédio do “fetichismo da mercadoria” oculta as relações sociais.

Conforme indicado, a partir da década de 1990, foram instituídas várias normatizações envolvendo a formação dos professores e o CPe, tendo como marco a aprovação da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no governo FHC (PSDB, 1995-2002). Na Lei ficou determinado que, no prazo de 10 anos, todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação em cursos de licenciatura em nível superior. Ficou definido ainda que se formulassem diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, visando à superação da prática de currículos fechados. Tais normativas buscavam atender à demanda do mercado por profissionais flexíveis e competitivos e à universalização da Educação Básica, incorporadas no slogan “Educação Para Todos”. (TRICHES, 2016, p. 52).

Esses princípios também são direcionados para a educação superior, a partir da LBDEN (BRASIL, 1996), que enfatiza a flexibilização.

Flexibilidade curricular, dinamicidade, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral, definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais são princípios orientadores especialmente citados no edital [...]. (SCHEIBE, 2007, p. 282).

Podemos verificar essa flexibilidade no Artigo 62 da LDB, pois existe um alinhamento à política do Educação Para Todos - EPT.

Art. 62. 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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão

utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, n.p.).

Podemos verificar que a LDB de 1996 expande a educação à distância embora seja difícil apresentar essa constatação para além do que está posto pelo modelo de produção capitalista, a LDB ressalta a preferência pelo ensino presencial, porém, deixa explícito que na falta deste, a formação continuada se dará por meio do ensino a distância e o uso de suas tecnologias. Desta feita, até a última década ainda contavam com a presença de leigos na Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental I, porém com a medida explicitada acima aumentou a procura de vagas nas licenciaturas para se cumprir-se com a obrigatoriedade da lei, o prazo para essa adequação datava até dezembro de 2007 para as redes de ensino municipais e estaduais. Aviltado nessa concepção, o Art. 87 da LDB incorpora-se com as metas do Plano Nacional de Educação.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, n.p.).

Assim, o Plano Nacional de Educação na sua Meta 15 vigora o regime de colaboração entre Estados e municípios para a garantia da educação continuada dos profissionais da educação.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, n.p.).

É sabido que tal articulação favoreceu os grandes conglomerados da educação a distância prezando-se pela reciclagem de formações aligeiradas, cursos ofertados de forma semipresencial e a distância. Resultando na redução de recursos financeiros para a educação pública, implementado pelas políticas neoliberais, além disso os espaços não universitários, as faculdades privadas e os institutos superiores de educação assumiram a dianteira das ofertas do ensino para o professorado ofertando cursos aligeirados e em um tempo menor do que seria desejado, a formação acadêmica sem densidade teórica, fragmentada e de forma rápida, assenta-

se nas prerrogativas do Banco Mundial (BM), visto que a formação contínua ganhou determinada relevância pelos construtos políticos, tecnológicos e ideológicos.

Assim, mesmo com as vitórias sucessivas de um governo progressista dito de esquerda moderada, o projeto neoliberal para a educação consegue, por meio de coalizões, diversos seguimentos da sociedade civil.

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) nas eleições de 2002, a alternância de poder não contemplou o avanço reformista na educação. No contexto de uma nova gestão do Governo Federal, sob o comando agora do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo com muitas diferenças com relação ao seu antecessor, segue-se o receituário neoliberal, expressão da mercantilização da educação. Sem romper com a ordem vigente, o governo do PT buscou o apoio de amplos setores da sociedade para concretizar mudanças que favorecessem o capital. Os germes das parcerias público-privadas, lançadas por FHC, formaram, no governo Lula da Silva, um núcleo estratégico de avanço das corporações privadas no provimento de serviços públicos. (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020, p. 10-11).

Podemos dissertar que as DCNP (2006) foram gestadas nessa transição de governos e não é à toa que alguns autores argumentam que as diretrizes tem uma base de formação de professores sócio-histórica, pois incorpora os elementos da ANFOPE, mas não houve consenso absoluto entre os educadores progressistas, obtiveram avanços consideráveis segundo uma gama de autores a comparando com as diretrizes anteriores, porém o caráter generalista e o processo de reconversão docente ampliaram como apresenta Triches (2016, p. 57):

Uma das características das DCNP é a dispersão de competências e habilidades do Licenciado em Pedagogia (BRASIL, 2006b). Estas evidenciam seu vínculo com a pedagogia das competências e do aprender a aprender, com proposições mais comportamentais, psicológicas e instrumentais do que de conhecimentos que qualifiquem o trabalho docente e viabilizem a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sua apropriação pela classe trabalhadora. Outra alteração (ambígua) diz respeito às habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar. De um lado, no seu artigo 10 (BRASIL, 2006b), afirma-se que as habilitações entrariam “em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte” à sua publicação; de outro, no artigo 14, assegura-se a formação dos especialistas no novo CPe ou em nível de pós-graduação, conforme determinado na LDBEN 9.394/96. Não se explicita como essa formação ocorreria no interior da Licenciatura em Pedagogia, sendo razoável supor que as tarefas dos especialistas caberiam à gestão.

Ainda no bojo da problemática da formação de professores, Evangelista e Triches (2008) esclarecem que ocorreu uma disputa de projetos para a aprovação da DCNP de 2006. As autoras tecem a tese de que essa diretriz para os cursos de licenciatura em Pedagogia não solucionou os impasses referentes à identidade dos profissionais pedagogos. O que houve foi

um fenômeno nomeado de reconversão e alargamento da docência. As DCNP/2006 apontam os paradigmas propostos para a sociabilidade atual referente às condições de ensino e aprendizagem, como é pontuado no inciso segundo e no artigo terceiro.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras[...]. (BRASIL, 2006, p. 1).

Quanto ao campo de atuação, as DCNP de (2006, p. 02) propõem:

Art. 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.

Como podemos observar, as DCNP de 2006, são extensivas e restritivas, ao mesmo tempo que, enfatizam ampliação dos saberes antropológico; filosófico e histórico, restringem o que seria essencial, como enfatiza Saviani (2021, p. 58)

[...] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritivas e demasiadamente extensivas: muito restritivas ao essencial e assaz excessivas no acessório. São restritivas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como campo teórico-prático dotado de acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...].

As DCNP de 2006 centram-se em uma formação polivalente e a concepção do professor polivalente, após dezesseis anos de promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia em 2006, Resolução CNE nº 01/2006, corresponde à multidisciplinaridade do professor, já que este passa a ter a necessidade de se especializar em diversas funções concernentes à concepção de sociedade capitalista, responsabilizando os licenciados em

## Pedagogia por uma alçada.

Assim, a pedagogia como ciência da educação se estruturou sob esta lógica formal, reforçando a separação entre teoria e prática a partir de uma concepção pedagógica fundamentada na psicologia experimental, no pragmatismo, na prática utilitária, na construção do conhecimento na experiência prática e na construção das contribuições das ciências da educação para a pedagogia de forma interdisciplinar, considerando minimamente a educação como ponto de partida do empírico e chegada ao concreto pensado. (VIANA, 2011, p. 87-88).

Libâneo (2021) vem problematizando há mais de duas décadas a imprecisões teóricas contidas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

A vacilação existente no texto da Resolução quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, Pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de Pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de Pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Em seguida, a definição parece se contradizer ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da Pedagogia. (LIBÂNEO, 2021, p. 3).

O autor argumenta que a referente resolução traz incoerências e imprecisões, as quais nos levam a algumas indagações: qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educacionais ou atividades docentes? Libâneo e o conjunto de autores alinhados à sua perspectiva teórica definem a Pedagogia como ciência da educação, fazendo uma crítica ao campo da pedagogia com ênfase na docência.

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais. Mantém à docência como base do curso e a equivalência do curso de Pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores e Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambiguidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de

autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (LIBÂNEO, 2021, p. 747-748).

Libâneo (2021) apresenta equívocos referentes a Resolução do CNE, pois não valoriza a tradição histórica da Pedagogia junto dos matizes teóricos representados pelos autores da tradição pedagógica desde Herbart, Dilthey, Durkheim e Dewey. A Resolução mencionada colabora para indeterminações quanto a ação educativa e a ação docente, campo educativo e administrativo.

Consequentemente, não são novidades as problematizações e incongruências da Resolução do CNE, revelada por uma alçada de autores de perspectivas teóricas distintas; no entanto, as publicações de Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Franco possuem semelhanças na defesa da pesquisa como horizonte na formação do pedagogo. Viana (2011, p. 98) “[...] constata que o grupo se posiciona em defesa da pesquisa, da investigação científica na formação do pedagogo e, de um campo de investigação amplo correspondente ao escolar e não escolar”.

Embora Libâneo (2021) se enquadre em uma perspectiva teórica crítica no qual tem como defesa a pesquisa na formação do pedagogo, em vez da docência, visto que as legislações apresentam lacunas que não corroboraram para explicitar a identidade do pedagogo, impulsionou o esfacelamento dos estudos da ciência pedagógica, subsumindo o especialista na docência, finalizando por forçar a identificação dos estudos correspondentes ao campo pedagógico com uma licenciatura. Desse modo, o referido autor tem uma concepção crítica de mundo que compreende a escola como um espaço político e social, porém acaba tendo visões idealistas nos limites dos direitos democráticos do capitalismo,

[...] tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades de acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política, enfim, das justas liberdades. (LIBÂNEO, 2021, p. 771).

Em decorrência disso, concordamos com Duarte (2001), ao desvendar o eclecismo e as contradições do autor citado.

José Carlos Libâneo apresenta um discurso que nos parece ambíguo e contraditório, no qual podem ser encontradas passagens que apontariam para uma visão crítica da educação, mas que acabam sendo anuladas pelo conjunto do pensamento exposto pelo autor, conjunto esse que se mostra em sintonia

com os ideários educacionais voltados para o lema “aprender a aprender”. Num dos momentos nos quais o autor dá a impressão de aproximar-se de uma análise crítica da questão educacional. Ele assim enfoca a necessidade de os educadores não se iludirem com a idéia de que as exigências do processo produtivo material da sociedade contemporânea levariam necessariamente a uma elevação da qualidade da educação oferecida a toda a população. (DUARTE, 2001, p. 66).

A passagem anterior de Libâneo apresentava uma visão crítica de educação, mas ao mesmo tempo que discorre sobre uma concepção crítica da sociedade, acaba sendo seduzido pelos aparelhos midiáticos da chamada “sociedade do conhecimento”. O autor mencionado também destaca que o professorado não tem domínio de metodologia e conteúdos, apresentando uma contradição, pois os cursos de formação de professores nos últimos anos têm intensificado nas metodologias de ensino e recuando à teoria. Assim, destacamos o trecho a seguir no qual o autor adere algumas perspectivas do “aprender a aprender”.

Há outras incidências do contexto sociocultural em que se situam as escolas, tais como as mudanças no mundo do trabalho, da política, da ética das relações sociais. A intensificação da urbanização e a complexificação da vida na cidade ampliam as responsabilidades da escola na formação da cidadania. A democratização do acesso à escolarização, a migração interna associada à expansão urbana desordenada, que resultam na diversidade social e cultural dentro da escola, tornam heterogêneas as necessidades individuais e sociais a atender. Os influxos da sociedade da informação, em especial dos meios de comunicação, produzem mudanças comportamentais na juventude e afetam as formas de aprender. São desafios de um mundo em mudança que atingem diretamente as escolas e o trabalho dos professores. (LIBÂNEO, 2021, p. 763).

Estamos de acordo com algumas problematizações do Libâneo (2021) quanto às incongruências da legislação referente ao curso de licenciatura em Pedagogia, porém compreendemos que ao haver a definição do campo de atuação do pedagogo na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as precarizações para a formação deste profissional, melhor dizendo, trabalhador intelectual faz parte de uma projeto bem amplo de articulação do Capital ao definir as diretrizes para essa formação como explicitamos no item anterior das recomendações dos organismos multilaterais.

A despeito disso, ao analisar as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e os documentos referentes aos Organismos Multilaterais - OM, Triches (2012) constatou que a diretrizes de 2006, pauta-se por três eixos: à docência, a pesquisa e a gestão. Essa visão também é apoiada por Cruz, Pereira, Silva (2017), que afirmam:

Nessa mesma linha, as referidas Diretrizes consideram que a docência



contempla tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula como a gestão, incluído também o apoio técnico-pedagógico para os institutos tecnológicos de formação profissional. Promovem, dessa forma, uma espécie de “inchaço” nos currículos que, provavelmente, dificultará uma formação adequada para os futuros docente se possíveis interpretações para o sentido da polivalência e do professor polivalente. (CRUZ; PEREIRA; SILVA, 2017, p. 1197).

Simultaneamente, as DCNP de 2006, promoveram o alargamento do campo de atuação dos pedagogos, isso acabou gerando três problemas para a formação do pedagogo:

A Resolução expressa uma concepção de “docência instrumental”, pois o professor foi dado como executor de tarefas para as quais não terá formação consistente. Ademais, a docência supõe o gestor e o próprio professor poderá ser chamado “professor gestor”. Neste caso, o alargamento da formação corresponde a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. O conhecimento tornado restrito é o modo pelo qual foi inserido na formação como importante, aparecendo não como conhecimento propriamente, mas como “produção de resultados”, “aplicação”, “uso”, “solução”, entre outras formulações reducionistas. Ressalta-se aqui a problemática da formação docente articulada ao descarte do professor como função claramente definida, com campo de atuação preciso. Se a docência revelou-se hegemônica, contrariamente, o professor revelou-se subordinado. (EVAGELISTA; TRICHES, 2009, p. 3).

A docência tornou-se hegemônica com a Resolução de 2006, porém o professor tornou-se apenas um executor de tarefas, tirando a função de trabalhador-intelectual, a partir da responsabilização do pedagogo por múltiplas funções, desde a de gestor, pesquisador das práticas educativas alargado à sua atuação profissional, até ter de se responsabilizar pelos domínios dessas áreas de atuação. Por conseguinte, concordamos com a afirmação de Saviani (2021), quando propõe que as diretrizes foram gerenciadas no contexto da contrarreforma educacional imposta pelos Organismos Multilaterais, logo suas deliberações refletem essa concepção de mundo neoliberal, multiculturalista e mercadológica.

Para além dessas críticas sobre fragmentação dos currículos, Brandt, Hobold e Farias (2021) elucidam que as DCNP/2006 foram essenciais para focalizar na formação do pedagogo. Enfatizando uma concepção de formação ampliada, teoricamente referenciada e articulada pela docência, em três eixos principais: a pesquisa, a gestão e à docência, possibilitando a ampliação do pensamento crítico e sua contextualização. Isto é explicitado nas diversas áreas dos conhecimentos profissionais fundamentais à formação do licenciado pedagogo.

Em contraposição, segundo Scheibe (2007, p. 59), “[...] significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”. Consequentemente, não resolve os dilemas referentes à identidade e profissionalização, colaborando para que os Projetos Pedagógicos de Curso estejam cada vez mais alinhados à

racionalidade técnica, ao praticismo pedagógico hegemônico das contrarreformas educacionais, assim, os pressupostos gramscianos de uma sólida formação teórica que tenha como horizonte a filosofia da práxis distanciam-se quando as propostas educacionais para os cursos de licenciatura em pedagogia fundamentam-se no horizonte do capital, ou seja, na filosofia neopragmática.

É presumível que houve um consenso entre as entidades de formação de educadores como a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação – ANFOPE, visto que os projetos eram destoantes. Assim, após debates econômicos e epistemológicos em torno das DCNP (BRASIL, 2006), o Conselho Nacional de Educação (CNE) tentou uma retenção entre as entidades de intelectuais e os próprios formuladores das diretrizes, entretanto, conforme pesquisas de acadêmicos, após dez anos de formulação das diretrizes alguns impasses e dilemas perduram, as análises de PPCs dos Colegiados de Pedagogia constataam uma indefinição do perfil do egresso, não havendo concordância entre as IES do perfil profissional do licenciado em Pedagogia (BRANDT; HOBOLD, 2023).

Ao analisarmos a Resolução das DCNP (2006) não existe uma obrigatoriedade na organização curricular das disciplinas nas formas obrigatórias e optativas. A única exigência é seguir as temáticas dos núcleos de estudo e verificamos que os currículos da Ufes (2006 e 2018) seguem essa normativa. Em relação a organização da matriz curricular, o Art. 6º estabelece o respeito a autonomia pedagógica das instituições de ensino e a diversidade cultural. Dessa forma, conforme o artigo citado anteriormente, o curso de Pedagogia deve se constituir de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...] II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...] III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular. (BRASIL, 2006, p. 4).

A matriz curricular dos PPCs do Curso de Pedagogia da Ufes contempla essas determinações como podemos verificar no terceiro capítulo, mas ressaltamos que a estrutura curricular do curso fica a cargo das IES, pois esta constituição prevê temáticas de estudo, não disciplinas pré-estabelecidas. Podemos inferir que as DCNP de 2006 apresentam uma diversificação no currículo para além da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, abrem margens para diversas interpretações, além de não sanar as indefinições da história do curso.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006, p. 4).

A partir da análise das DCNP de 2006 para o curso de licenciatura em Pedagogia, podemos traçar um quadro sobre princípios, objetivos do curso, perfil do licenciado, organização e a carga horária de estudos.

Quadro 3 - A concepção de docência epilogada nas DCNP/2006

| <b>Princípios</b>   | <b>Objetivos do curso</b>   | <b>Perfil do licenciando</b>  | <b>Organização</b>  | <b>Carga horária de estudos</b>   |
|---|---|---|---|---|
| O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. | Formar 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. | Deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões: - docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal; - gestão educacional; - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; - | Oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, organizando os estudos em três núcleos básicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• um núcleo de estudos básicos;</li> <li>um núcleo de aprofundamento</li> </ul> | Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; - 300 horas |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares; - participar da gestão das instituições em que atuam enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; etc. | e diversificação de estudos;<br>• um núcleo de estudos integradores etc. | dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006).

No campo teórico da Pedagogia, em especial, da Didática, vários autores concordam e discordam das novas Diretrizes Curriculares de 2006, como já dissertamos anteriormente, Libâneo<sup>30</sup> apresenta diversas incongruências pela falta de clareza sobre a dimensão teórica da pedagogia em que as Diretrizes Curriculares teriam a reduzido à docência. Dando continuidade nessa linha argumentativa Libâneo junto do grupo de autores que defendem a pedagogia como ciência da educação em conjunto com Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco expressam que a Resolução do CNE apresenta uma concepção simplista, reducionista no qual

<sup>30</sup>Graduado Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (Sorocaba), Educativa (PUC Goiás), Espaço Pedagógico (UPF), Interface- Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu), parecerista da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, teoria histórico-cultural, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. É fundador e membro do Centro de Estudos sobre Didática e Práticas de Ensino (CEPED), fundador e Secretário da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), membro da Comissão Organizadora dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=22F1859207B7341D81428BFC9678E8C7>.buscate Acesso em: 09 ago. 2023.

não explicita a função profissional do pedagogo, também têm bases científicas e profissionais precárias (SAVIANI, 2021).

Outro autor conhecido nos campos de batalhas da educação é Luiz Carlos de Freitas, que na sua tese critica a organização do trabalho pedagógico e da didática e Libâneo, que resume a aula como uma unidade básica do campo da didática.

Entendemos que, aqui, estão dadas as configurações do pensamento do autor a respeito do processo didático: primeiro, a visão da aula como elemento mais simples e visível do ensino e, segundo, a noção constituída sobre o triângulo didático que, por mais que seja “dialetizado” e complementado não escapa à noção do ensino como uma mediação que o professor desenvolve sobre o encontro do aluno com a matéria. Pensamos que Libâneo, ao tentar compreender o fenômeno “aula” é o elemento mais simples e visível do ensino, poder-se-ia dizer que, para ele, a sala de aula é o elemento mais simples e visível da organização da escola. (FREITAS, 1994, p. 26).

O mesmo podemos considerar para o equívoco de Libâneo, ao fazer a crítica do campo da Pedagogia com foco na docência. Vemos que Freitas defende a docência como base da formação de educadores. Lembramos que até a década de 1980 suas elaborações teóricas possuíam aproximações à Pedagogia Histórico-Crítica não à toa que sob orientação de Dermeval Saviani formulou a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, porém, revela seu ecletismo teórico ao fundamenta-se em outros autores da concepção pedagógica pós-moderna do “aprender a aprender”, por exemplo, quando Libâneo (2004, p.6) cita Castells e Morin (2000).

Para Castells (apud Hargreaves, 2001, p. 16), a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas. Também Morin (2000) expressa com muita convicção a exigência de se desenvolver uma inteligência geral que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos.

Não podemos dizer que Libâneo vincula-se à concepção do “aprender a aprender” apenas com essa referência, mas podemos constatar em outras produções, quando o autor escreve sobre formação de professores.

[...] a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico vem sendo tratada, mundialmente, a partir de distintas posições sobre saberes docentes. Para o objetivo deste artigo importa destacar as contribuições dos canadenses Tardif e Gauthier (saberes da prática docente), da brasileira Pimenta (saberes docentes), dos franceses Develay, Meirieu e Chevallard (didáticas disciplinares), dos espanhóis Ariza e Toscano (saberes do professor

em sua relação com as dimensões da sua prática) e do norte-americano Shulman (conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo). (LIBÂNEO, 2015, p.636).

Deixando as polêmicas do campo pedagógico de lado e retomando a análise das diretrizes de 2006. Concordamos com Triches (2016), o qual afirma que nas DCNCP (2006), ampliou a docência, configurando-a como instrumental, pragmática, multifuncionalizada e superficializada; além da redução do sentido da pesquisa e produção de conhecimento na formação do professor, também com abordagem utilitarista. Nesse caso, a formação aligeirada e mercantilista focaliza a epistemologia da prática como predominante na proposta.

Podemos confirmar, a partir de Freitas (2011), que a educação no século XXI está subjugada aos interesses do mercado, no qual as categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. O curso de licenciatura em Pedagogia tem uma responsabilidade imensa na formação humana, por isso é curso mais punido pelas reformas neoliberais. Formar pedagogos e docentes possuem duas facetas, por isso existe a questão política envolvida, é uma formação multifacetada entre gestão do trabalho pedagógico, pesquisa e docência.

Em suma, a formação de pedagogos com base na docência no atual contexto, a partir das imprecisões teóricas e conceituais nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é de uma docência fundamentada na “teoria do professor reflexivo-pesquisador”, da epistemologia da prática, a qual centra na mínima apropriação do conhecimento científico, na construção do conhecimento com base no individualismo-subjetivista e na prática sem ultrapassar os limites do campo empírico, ou seja, na prática desvinculada da teoria, na prática pela prática. O que impede compreender o que é pedagogia de acordo com o seu objeto de estudo que é a práxis educativa, ou seja, teoria e prática da educação no sentido da lógica dialética. (VIANA, 2011, p. 150-151).

Ao analisarmos as DCNCP (2006) podemos considerar que de certa forma mantém-se a essência dos modelos anteriores, pois de acordo com Saviani (2021) as ambiguidades permanecem, principalmente quando relacionamos as atribuições dos especialistas em educação, já que a novas diretrizes reescrevem essas atribuições nas funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação sendo atribuições do egresso em Pedagogia.

Nesse sentido, a conjuntura atual de crise estrutural do capital como apresentamos anteriormente abre novas lacunas no contexto dos dilemas e perspectivas sobre a Pedagogia, o pedagogo e o curso de licenciatura em Pedagogia. Na busca por trazer novos direcionamentos sobre essa formação de tantos embates e correlação de forças, em consonância com conjunturas políticas que se reconfiguraram de 2006 a 2019, visto que tivemos um golpe

de Estado em 2016 e as reformas curriculares direcionadas para todos os níveis da educação ressurgiram com maior intensidade.

Houve dois mandatos presidenciais de Lula (2003-2006 e 2007-2010), seguidos de sua sucessora, Dilma Rousseff, que governa de 2010 a 2014 e de 2014 a 2015; pois em 2016 sofre *o impeachment*, quando o vice, Michel Temer, governa de 2016 a 2019, e de 2019 a 2022 assume a presidência da república Jair Bolsonaro. Citamos os presidentes de 2006 a 2019 para situarmos o leitor quanto à conjuntura política da época marcada por governos mais à esquerda socialdemocrata e por governos da direita liberal, e por fim, extrema-direita.

Nessas transições governamentais, aconteceram algumas reformas educativas que seguiram seu fluxo até os dias atuais como, em consonância como o objeto de pesquisa que estamos desvelando, também analisamos o conteúdo do documento da BNC-Formação (BRASIL, 2019), que traz novos desdobramentos para a formação do pedagogo e uma possível ameaça de extinção do referido curso. Por isso, é primordial analisar em qual contexto a BNC-formação foi gestada.

Brandt e Hobold (2023) apresentam que foi o contexto de políticas educacionais que objetivavam alinhar a educação aos interesses do empresariado como a Reforma do Ensino Médio e “Novo Ensino Médio”, BNCC (BRASIL, 2018, 2019), em sintonia com o Future-se, a Política de Formação de professores adequava-se a fazer essa cisão em que foi apresentada por Maria Helena Guimarães<sup>31</sup>, datada em outubro de 2017. Assim, podemos afirmar que os contextos políticos, econômicos e sociais favoreceram a sustentação dessas políticas educacionais citadas anteriormente, independente de governos, visto que o governo de Lula, seguido pelo governo Dilma, aderiu ao neoliberalismo de terceira via, embora com doses diferentes do que apresentava o governo de FHC.

Podemos aferir que os governos petistas de Lula a Dilma de 2003 a 2014 tentaram por meio das conciliações de classes assegurar algumas conquistas históricas para a classe

---

<sup>31</sup> Possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Especialização em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade de Grenoble/França. No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/ Oecd. No governo do Estado de São Paulo, foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Diretora Executiva da Fundação SEADE e membro do Conselho Estadual de Educação. Foi Secretária Municipal de Educação de Campinas e Presidente Nacional da UNDIME. Atualmente, exerce as seguintes funções: Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE; Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2023.

trabalhadora, porém essas conquistas foram garantidas com doses homeopáticas de justiça social. Ao mesmo tempo que os governos petistas conciliavam com a classe dominante e seus intelectuais por intermédio de conchavos e bancadas parlamentares, conseguiram ampliar nas últimas décadas o acesso à educação escolarizada, reduzindo as desigualdades sociais que assolam historicamente esse país.

Assim, destacamos algumas políticas educacionais implementadas pelos governos petistas (de 2003 a 2014), como o Exame Nacional do Ensino Médio - (ENEM), o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa Família, o Fundo de Financiamento da Educação (FIES), O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Ciência sem Fronteiras, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),<sup>32</sup> o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros (SANTOS; ORSO, 2020).

Como sinalizamos anteriormente, doses homeopáticas de justiça social não se efetivam como processo contra-hegemônico ao projeto do capital. Conforme afirmam Santos e Orso (2020), o que foi possível na gestão do Partido dos trabalhadores (PT) tanto no governo Lula como de Dilma foi a tentativa de conciliação entre capital e trabalho a partir de uma política econômica pautada no neodesenvolvimentismo de aceleração do crescimento econômico, ao mesmo tempo que ampliavam políticas sociais de redução das desigualdades e da miséria. Sendo um modelo apaziguador e ocultador da luta de classes que é fundante na sociedade do capital.

O conteúdo das políticas educacionais nas últimas décadas configura-se como signo do mercado, ou seja, de transformar a educação em uma mercadoria. Em relação às concepções pedagógicas, existe uma hegemonia das PAA na sua vertente pedagogia das competências,

---

<sup>32</sup> O contexto de formulação do REUNI deu-se no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já a sua implementação se perpetuou até o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff. O Governo Lula teve início em 2003, com alguns desafios para a Educação Superior, sendo o principal alcançar os objetivos propostos no Plano Nacional de Educação (PNE 2001/20104), com a finalidade de ampliar a oferta de vagas [...]O REUNI foi lançado por meio do Decreto nº 6.096 de 2007, já no segundo mandato do Governo Lula, como estratégia de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivos de reestruturação física e pedagógica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A principal meta do programa foi ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Para alcançar essa meta principal, existiram algumas diretrizes, como: reduzir a taxa de evasão, ocupando vagas ociosas e aumentando o número de ingressos, principalmente no período noturno; contribuir para implementar regimes curriculares e sistemas de títulos, oportunos para a construção de itinerários formativos; modificações qualitativas nas metodologias de ensino-aprendizagem; maior articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica e aperfeiçoamento de políticas de inclusão e assistência estudantil. Na prática, as IFES buscaram criar novos cursos e departamentos de graduação, aumentar a relação aluno-professor (RAP) para 18/1, modificar a cultura organizacional das instituições, dentre outras estratégias (SILVA; SANTOS, 2020, p. 2-3).



como explicita Saviani (2007), ao analisar o desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o percurso do Plano Nacional de Educação, agora subsumido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. A visão da Pedagogia Histórico-Crítica é inteiramente diversa. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social [...]. (SAVIANI, 2003, p. 3).

Notadamente, a Pedagogia dos resultados, sendo uma pressão do mercado por “índices” na educação, foi materializada nas diretrizes curriculares de 2006 e 2015. Nas últimas décadas, o diagnóstico é de fragmentação e eliminação dos conteúdos considerados clássicos na educação, especialmente no ensino médio, nos cursos de licenciatura e no curso de Pedagogia. No Ensino Médio, com a nova reforma e a BNCC de 2017, a História, Filosofia e Sociologia são eliminadas e substituídas por disciplinas “bizarras” de empreendedorismo e projeto de vida, no ensino superior os cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia são reconfigurados com forte redução da carga horária das disciplinas correspondentes aos fundamentos da educação: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação em detrimentos das disciplinas de metodologia e práticas de ensino.

Dessa forma, em prejuízo do enxugamento da teoria, a prática é o componente curricular privilegiado nas formações de professores, como se pode constatar em documentos, conforme as análises das resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006<sup>33</sup> e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>34</sup>, com veemência na formação dos pedagogos. E agora recentemente a resolução

<sup>33</sup> “[...] 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. [...] II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos” (BRASIL, 2006, p. 04).

<sup>34</sup> “[...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; [...] § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]” (BRASIL, 2015, p. 11).

CNE/CP 2/2019<sup>35</sup> no qual amplia-se a carga horária de prática como componente curricular.

Essa visão fragmentária e neopragmatista é gestada por uma pedagogia dos resultados como propõem as atuais políticas educacionais; assim as DCNs intensificam a carga horária de um componente curricular diretamente voltado para prática na formação de professores, corroborando para o tecnicismo pedagógico na formação desses profissionais.

Além disso, ocorre um alinhamento das diretrizes com os direcionamentos da política de EPT e é possível verificar isso partir do Art. 2º, o qual direciona a atuação do pedagogo em áreas de que necessitem de conhecimentos pedagógicos “Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 1). Aqui no Brasil, prerrogativas desse artigo tem dado abertura para a chamada pedagogia empresarial e empreendedora. O surgimento de novas vertentes pedagógicas.

Embora isso pareça óbvio, [...] acaba sendo esquecido ou ocultado, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” etc., avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”. (SAVIANI, 2019, p. 61).

Ressaltamos que é um discurso cheio de boas intenções, pois não é velado à sua essência como tal, mostrando-se aparente de imediato. Com isso, jargões como professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado, são tidos como área positiva, da qual o professor precisa para ser um profissional acima da média. Isso vem causando a precarização do trabalho docente, o abandono da carreira em decorrência dos baixos salários, ao mesmo tempo que ocorre a desconstrução da sua função profícua de possibilitar as crianças e jovens a apropriação crítica de forma ativa do conhecimento sócio histórico produzido e sistematizado pelas gerações anteriores. (BRANDT; HOBOLD, 2023).

O que podemos observar até aqui é o alinhamento das políticas educacionais à agenda neoliberal, reverberando na formação do licenciado em Pedagogia e demais licenciaturas. Por intermédio da concepção pedagógica tecnicista e relativista da vida social que é intensificada,

---

<sup>35</sup> “[...] 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6).

a partir da filosofia de base neopragmatista, pela qual a escola se torna uma empresa em que os pais/familiares são os clientes e os professores meros tarefeiros que precisam alinhar seus planejamentos de acordo com o que vigora nas políticas curriculares que exigem a BNCC como orientadora das práticas pedagógicas.

Diante disso, esse projeto desintelectualizador da formação do licenciado em Pedagogia está articulado ao projeto hegemônico do capital de maximização dos lucros e, em prol disso, usurpa desses trabalhadores intelectuais a compreensão dos aspectos estruturais da sociedade de classes, os aspectos filosóficos, históricos e políticos da educação quanto a historicidade do conhecimento e a ação educativa, acontecendo o contrário disso um processo de domesticação, não de uma densa formação dos professores. A seguir, analisamos a BNC-formação via resolução de 2019 visando justamente o adestramento dos à nova política de resultados.

## **2.5 O curso de Pedagogia sob ataque: elementos de compreensão dos fundamentos epistemológicos das concepções de docência nas DCNP de 2006, Resolução nº 02 de 2015 e de 2019**

Nestes tópicos, como havíamos anunciado anteriormente em relação às influências que o ideário da chamada Educação para Todos (EPT) mantém sobre as políticas educacionais dos países pobres, em especial, do Brasil, almejamos demonstrar que, diante da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002), o curso de Pedagogia adentrou o século XXI ainda com dilemas quanto à sua identidade. A resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta novos versionamentos dessa disputa, visto que a Resolução CNE/CP nº 2 é aprovada em 20 de dezembro de 2019, e o que podemos constatar é que não houve um amplo debate com a comunidade acadêmica das licenciaturas, o texto oficial possui vinte páginas estruturando-se em trinta artigos; nove capítulos; acompanhado de quatro quadros e oito anexos. Assim, normatiza o documento explicitando que a BNC tem como objetivo se articular à BNCC da educação básica:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores [...]. (BRASIL, 2019, p. 1).

Além disso, o documento explicita que:

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2019, p. 1).

Antes de nos desdobrarmos sobre a Resolução 02/2019, é essencial entendermos o contexto político em que esta foi gestada, pois conforme Evangelista e Titton (2019), em 2018, no governo de Michel Temer tinham como idealizadores (as): Maria Alice Carraturi Pereira e assinada por Guiomar Namó de Mello e Fernando Abrucio, entre outros envolvidos. Tanto a proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) como a “terceira versão” – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica –, agora assinada por uma Comissão Bicameral designada pelo CNE (BRASIL, 2019), fazem parte de um mesmo seguimento, ou seja, as duas propostas são idênticas. Os autores de 2018, saem de cena e outros direcionam a resolução assinada por uma Comissão Bicameral designada pelo CNE, alguns já conhecidos do cenário educacional brasileiro.

Presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), cuja relatoria coube a Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez. (EVANGELISTA; TITTON, 2019, n.p.).

Como explicam Evangelista e Titton (2019), as boas intenções dessa comissão pela “melhoria” e “qualidade” da educação por esses educadores “conceituados” do mercado privatista apresentam a correlação das negociatas desses nomes citados com o setor empresarial. Existe a presença de 19 Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), assim os autores organizaram uma rede na qual existe os Vínculos institucionais da Comissão Bicameral formuladora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação Docente, Brasil – 2019.

O vínculo da instituição Bicameral tem conselheiros do Aparelho de Estado desde a época de FHC, quando há a predominância efetiva do neoliberalismo, mas conseguem sua

continuidade até os dias atuais. Essa predominância desses conselheiros objetiva passar uma visão de que as questões educacionais estão para além das questões políticas ou partidárias, porém podemos verificar a hegemonia do Todos pela Educação (TPE), com cinco conselheiros, e Movimento pela Base (MPB), com oito. O peso político desses dois movimentos, também considerados (APH) (EVANGELISTA; TITTON, 2019).

Dessa convergência e de seu espectro de influências deriva a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas diretrizes para formação docente, orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização. De fato, trata-se do mesmo grande grupo de capitalistas, também presente em outros nós da rede, caso da Pearson, da Abril Educação, do Instituto Tim e da Fundação Cesgranrio, entre outros. Soma-se a isso, a presença de Sistema S – Senac, Sesi e Senai – com o qual se relaciona uma das conselheiras[...]. Destacamos também os elos com Organizações Multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização dos Estados Americanos (OEA). (EVANGELISTA; TITTON, 2019, n.p.).

Como podemos observar, uma grande rede de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) organizaram tanto a BNCC como BNC-formação objetivando direcionar a formação de professores aos interesses do mercado, trazendo à tona a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), em que o capital além de recuperar suas perdas busca o consenso. Houve redefinições a partir de meados da década de 1990 por parte da sociabilidade burguesa por meio de um único projeto político denominado Terceira via.

Para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a idéia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal. A crítica formulada por ela limita-se ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do estado, mas não a seus significados políticos e econômicos, como por exemplo, os problemas relativos a mais-valia, exploração, lucro etc. mais do que uma crítica, essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual. Ao considerar a implantação da doutrina liberal como política de Estado, justificando-a simplesmente como uma medida de políticos conservadores, a Terceira Via descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, seu caráter reformista. (NEVES, 2005, p. 45).

A Terceira Via que busca a descaracterização do neoliberalismo, porém nega categorias caras para marxismo como a centralidade do trabalho, a luta de classes, o ser humano como

sujeito histórico e social. Seguindo o mesmo viés ideológico, a Resolução nº 02/2019 busca a descaracterização da formação humana intensificando o processo relativista e neopragmatista da formação docente por intermédio da “pedagogia das competências”<sup>36</sup>:

Assim como o *Projeto de Resolução CNE/CP n. 02/2019*, e tudo o que elas significam para o preparo do magistério nacional. Quatro sentidos emergem como fundamentais: 1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil. A síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. Nesse caso, o Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital. (EVANGELISTA; TITTON, 2019, n.p.).

Dessa forma, as principais entidades comprometidas com uma formação docente crítica e socialmente referenciada tem realizado um esclarecimento em oposição à Nota Técnica<sup>37</sup> da Resolução CNE/CP N° 2/2019 escrita pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), associação científica da área de Educação, com relevante

<sup>36</sup> “A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho as quais deve se ajustar. Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. Para isso constroem-se os chamados referenciais, em alguns países, a exemplo da França, chamados de referenciais de diploma, para a escola, e de referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa. No Brasil, esses referenciais se equivalem as diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola [...]” (RAMOS, 2008, p. 302).

<sup>37</sup> Cabe destacar, inicialmente, a forma do documento, incomum no âmbito do CNE, por não responder diretamente a uma consulta sobre o tema, que gera muitas dúvidas e incertezas, quanto à organização das licenciaturas em geral e da Pedagogia, em específico. Deve-se observar que Nota Técnica não é fim, e sim meio. Trata-se de um regulamento administrativo e, por isso, não pode se sobrepor ao entendimento da lei. Destarte, sua finalidade é acessória. Fica evidente que a Nota Técnica não tem poder normativo e, portanto, não pode ir além do que já está expresso na legislação vigente, incluindo a CF 1988, a LDB, o PNE e o Decreto nº8.752/2016 (ANFOPE, 2022, n.p.).

produção acadêmica e protagonismo no debate nacional em torno da formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no Brasil, desde a década de 1980, e o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), perante a publicização, em 6 de julho, da “Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019”, exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), vêm a público debater os limites político-pedagógicos e de regulação, contidos neste documento, que configura mais um ataque à formação de professores e à autonomia universitária. (ANFOPE, 2022, n.p.).

A ANFOPE expõe que a referida Nota Técnica não respeita as entidades educativas para que sejam ampliadas as discussões referentes à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e/ou sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo definido pelo Parecer CNE/CP nº 10/2021 para dezembro de 2022, demonstrando a arbitrariedade dos representantes do CNE em não dialogar com os educadores e demais entidades educativas.

Em virtude do atual momento societário, de luta de classes, de crise estrutural do capital, a conjuntura sociopolítica em que foi aprovada a resolução CNP/CP nº 2/2019 põe em risco a identidade do curso de licenciatura em Pedagogia reduzindo-a ao magistério para Educação Infantil e Anos Iniciais fazendo com que haja divisão do curso (PPCs diferentes). Para melhor explicitarmos essas diferenças, segue o Quadro 4, um comparativo entre as DCNs de 2006 e a Resolução 02/2019:

Quadro 4 - Quadro comparativo entre as DCNP de 2006, a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019

|                        |  |  |   |
|------------------------|--|--|---|
| <b>Especificidades</b> | CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.  | Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. | Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). |
|                        | § 1º compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, | § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da  | Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>Qual a concepção de docência?</b></p> | <p>desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.<br/>(BRASIL, 2006, p. 01).</p> | <p>formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º<br/>No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.<br/>(BRASIL, 2015, p. 3).</p> | <p>aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.<br/>(BRASIL, 2019, p. 2).</p> |
|---|--|---|---|

Fonte: elaborado pelo autor, com base em documentos oficiais (2023).

Assim, por enquanto, a legislação que está ancorando as recentes reformas nos PPCs do curso de Pedagogia da Ufes está fundamentada basicamente nas DCNP de 2006 e na Resolução nº 02/2015. Todas as diretrizes estabelecidas por estes documentos estão contempladas nos projetos curriculares dos cursos PPCs de 2006 e 2018 recorte da análise dessa dissertação.

Apesar da Resolução nº 2/2019 não estar em vigor nos dois PPCs analisados, em decorrência da conjuntura política e social que se desenvolveu nos últimos anos em que as condições de precarização para classe trabalhadora foi intensificada, o projeto de educação alinha-se à educação para o mercado, por isso consideramos as DCN 02/2019 em nossa análise, apesar desta ainda estar em grande discussão no âmbito da comunidade acadêmica.

Como é possível observar no Quadro 4, a Resolução CNP/CP nº 2/2019 retorna a ideia de competências, que na bibliografia existente já foi bastante criticada na década de 1990, em suas Políticas Educativas, a lógica de competências tem uma visão pragmática do trabalho educativo, reducionista no ponto de vista do sujeito que se propõe formar e de qual sociedade queremos construir.



Já as DCNP de 2006 e a Resolução nº 02/2015 complementam-se, tendo como escopo desenvolver competências para desenvolver um Pedagogo atento as mudanças da sociedade neoliberal/pós-moderna como propõe:

[...] o Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]. Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

As aptidões descritas envolvem um conjunto de elementos a serem adquiridos pelos

pedagogos em seu processo formativo e demais professores de licenciaturas. Assim, podemos aferir que estão restritos a aspectos de ordem comportamental e subjetiva, além de apresentarem demasiada generalização à linguagem da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. As abordagens da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, dentre outras acepções, são sedutoras nas formações docentes das diversas áreas das licenciaturas, como esclarece Tonet (2013, p. 01):

[...] de que cada disciplina trata isoladamente um determinado aspecto – econômico, histórico, sociológico, psicológico, filosófico artístico, etc.—e que, assim, não é possível adquirir uma visão de conjunto dos objetos estudados. O resultado disto é uma formação construída com fragmentos desconexos e justapostos. Em consequência dessa visão fragmentada da realidade, a intervenção prática para o enfrentamento dos problemas sociais também se vê comprometida, levando a buscar soluções isoladas.

O texto do Artigo 7º e 8º contido na Resolução nº 02/2015, sendo uma ampliação do Art. 5º das DCNP de 2006, tais aspectos suscitados na citação direta anterior, sintetiza a necessidade da produção de um trabalhador condizente com os aspectos estruturais do neoliberalismo na versão multiculturalista/pós-moderna, em termos gerais, reverberando a concepção de um currículo multiculturalista, sendo as solicitações imediatas da realidade na escolha individual dos indivíduos a partir das demandas cotidianas. Esta concepção de formação humana que possui por princípio de orientação as necessidades do que seria a realidade, Agnes Heller (2016) em *Cotidiano e História* faz uma análise crítica desse conceito de cotidianidade, a autora tece a seguinte crítica:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2016, p. 29).

Nesse sentido, Heller (2016) apresenta que as formas de elevação da cotidianidade é a arte e a ciência capazes de promover objetificações duradouras. Mas no cenário atual, a concepção do relativismo neopragmatista tem sido intensificado pela pedagogia das competências que está presente no processo de flexibilização produtiva do capitalismo, o qual exige do trabalhador padrões específicos da comportamentalidade padronizada pela sociedade

na lógica produtivista.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de classe social se pautam pela competência individual. (RAMOS, 2008, p. 302-303).

A formação por habilidades e competências apregoa a pedagogia das competências<sup>38</sup> como vertente pedagógica e a filosofia neopragmática na formação docente, que tem entre os seus principais representantes Jonh Dewey, defensor do liberalismo e da democracia. É um marco na história da educação, não à toa influenciou grandes reformas educativas no mundo (SOARES, 2007). Inspirado no pensamento de Dewey, Richard Rorty é um filósofo neopragmático contemporâneo que ampliou os estudos sobre o neopragmatismo como corrente filosófica.

O pragmatismo, corrente filosófica difundida desde o final do século XIX, ressurgiu na última metade do século XX, reeditando seus fundamentos e travestindo-se de uma postura inovadora, conceituada como neopragmatismo, o qual parece adequar-se perfeitamente às exigências do contemporâneo cenário social, ao mesmo tempo em que impõe seus princípios à educação. Através deste viés, os conteúdos são determinados pelo seu caráter instrumental e utilitário, institui-se a supremacia da prática cotidiana, nega-se o aprofundamento epistemológico com a aglutinação/supressão de disciplinas de fundamentos, consentaneamente, se interdita a apropriação dos instrumentos teóricos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica para a compreensão das múltiplas e complexas determinações que conformam o real. Desta forma, a predominância dos postulados do (neo) pragmatismo no campo da formação de professores confirma a vulgarização e distorções, feitas pelo senso comum, do conceito de práxis e incorporadas no discurso vigente sobre a temática da formação docente. Ambas as frentes, encaram o referido termo como sinônimo de praticismo e imediatismo na cotidianidade, se distanciando, assim, do conceito de práxis elaborado por Karl Marx, que o compreende como atividade onto-histórica, a qual se revela pela unidade entre teoria e prática, baseada numa relação de interdependência complexa entre o pensar e agir do indivíduo, e de caráter essencialmente revolucionário. (MONTEIRO, 2013, p. 98).

Ao analisarmos o referido documento e suas prerrogativas para docência, é explicitado o alinhamento à BNCC, como propõe o Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

---

<sup>38</sup> “Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual” (RAMOS, 2009, n.p.). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbeten.p.edcom.html#topo21/10/2022>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2).

Quanto a esse artigo, em que propõe que o licenciando desenvolva as competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, são dez competências gerais para os docentes, que se resume em: na competência 1º (um) - estabelece apreender e repassar os conhecimentos historicamente construídos prezando pela centralidade do aluno e seus conhecimentos cotidianos; a competência 2º (dois) - é voltada para pesquisa e os aspectos tecnológicos e o uso da criatividade para as inovações das práticas pedagógicas significativas e inovadoras; na competência 3º (três) - busca o incentivo e as valorizações dos aspectos culturais; na competência 4º (quatro) - ressalta o uso de diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital; na 5º (quinta) - novamente foca no uso das tecnologias digitais; na 6º (sexta) - favorece a formação permanente; 7º (sétima) e (oitava) competências - focaliza na formulação de argumentos com base científica e em dados para a responsabilidade socioambiental e busca desenvolver nos estudantes o autocuidado e o autoconhecimento; na 9º (nona); e 10º (décima) competências ressalta a empatia, a cooperação, a flexibilidade e a resiliência (BRASIL, 2019)

Como podemos destacar das competências para formação docente contida na BNC-Formação, seus pressupostos se coadunam com a pedagogia das competências, uma teoria não crítica que, conforme Ramos e Lavoura (2020), tem seus fundamentos filosóficos na filosofia (neo) pragmática, sua base psicológica é representada pelo neoescolanovismo e o neoconstrutivismo cujo principal representante é Jean Piaget.

A partir das competências mencionadas da BNC-formação, é possível perceber os lemas valorativos das PAA em que o aprendizado deve estar centrado no aluno. Em relação a essa questão, Duarte (2001) cita-a como primeiro lema; o segundo lema seria de que o aluno desenvolveria métodos de aquisição e elaboração focando mais em elaborar métodos científicos do que a fundamentação no conhecimento já existente; o terceiro e quarto lema se resumem respectivamente em: a atividade educativa deve ser dirigida pelo que a criança tem interesse; pauta-se em centrar a educação com as mudanças da sociedade, a educação precisasse acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada “sociedade do conhecimento”.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das

correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 2).

Como podemos extrair do documento, a docência precisa estar articulada com desenvolvimento de competências. O Art. 3º faz menção às competências da BNCC, as quais o licenciando precisa articular com o “desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” e “as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas”. Compreendemos que os docentes precisam dominar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade referentes à sua área de formação; porém os princípios da BNC-formação e BNCC não correspondem aos princípios de uma formação emancipadora, crítica e socialmente referenciada, mas vão na direção das pedagogias hegemônicas, principalmente da pedagogia das competências e da filosofia (neo)pragmática, corroborando a alienação neoliberal/pós-moderna nos aspectos tanto econômicos quanto psicológicos, como exemplifica Ramos (2008, p. 303):

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação, o individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se a capacidade de adaptação natural das relações contemporâneas. A flexibilidade

econômica vem acompanhada da psicologização da questão social.

As atribuições da BNC-Formação – com as palavras-chaves competências gerais, competências específicas, prática profissional (BRASIL, 2019) – correspondem ao princípio do pragmatismo na educação e formação de professores. No bojo dessa concepção filosófica, há todo tempo são retomadas tendências pedagógicas que contenham de outro modo, sob a égide do capital, a educação escolar e a formação dos pedagogos é dada a tarefa de responder a todas as mazelas sociais, nas formulações da ordem sociometabólica do capital.

Quando analisamos os fundamentos pedagógicos permeados na BNC-formação podemos observar o controle do capital, além de ir de encontro com as PAA que apostam numa formação docente atrelada a chamada “sociedade do conhecimento” como podemos observar no artigo seguinte:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta; II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e IX - decisões pedagógicas com base em evidências. (BRASIL, 2019, p. 5).

Os pressupostos pedagógicos aludem à formação para o mercado, em outras palavras, aos fundamentos do relativismo neopragmatista das PAA, nas bases do

neoescolanovismo/neoconstrutivismo/neotecnicismo e pós-estruturalismo (SAVIANI, 2019). Assim, as políticas educacionais para formação de professores, principalmente a BNC-formação, têm como horizonte a precarização, o rebaixamento e esvaziamento das produções teóricas, dos conhecimentos ontofilosóficos com base na filosofia da práxis, que dá condições para nos posicionarmos criticamente diante a realidade da luta de classes como também nos possibilita a construção de transformação social.

As bases epistemológicas de conhecimentos contidos na BNC-formação pautam-se na lógica das competências e habilidades, nos conhecimentos pragmáticos que os indivíduos precisam adquirir para adequar-se à lógica do desemprego estrutural, embora a falácia seja sedutora de que ao conquistarem todas as “habilidades” e “competências” terão os empregos garantidos.

Na própria BNC-formação não vem com essas palavras, mas ao analisarmos para além da nossa pseudoconcreticidade podemos pontuar que condiz com o “aprender a aprender”, em que o indivíduo precisa estar em constante atualização para não ficar atrasado diante do arsenal das novas tecnologias. Trazemos os trechos da Resolução: “[...] emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo [...]” (BRASIL, 2019, p. 5)

Para situarmos a compreensão em torno do contexto das reformas educacionais pautadas na pedagogia das competências, elaboramos o Quadro 5, uma organização histórica gradativa, pois conforme Gonçalves (2019, p. 18):

A construção de uma base curricular brasileira, de abrangência nacional, é fruto das exigências constantes em documentos federais importantes, por exemplo: a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1990; as DCN, de 2000; as novas DCN, de 2010; e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005, 2014). Estes documentos visam, em linhas gerais e respectivamente, à educação para todos como dever do Estado, conteúdos mínimos, valorizar diferenças e atender o pluralismo e a diversidade cultural, além de estabelecer a consolidação de um currículo comum em nível nacional.

Podemos verificar a partir do quadro abaixo o panorama da política curricular sob a égide da concepção neoliberal/pós-moderna no qual assenta-se nas concepções pós-crítica quando defende-se à diversidade cultural por meio do multiculturalismo nas suas amplos matizes.

Quadro 5 - Panorama da política curricular sob a égide da concepção neoliberal/pós-moderna

|   |
|---|
| <b>1988</b> - Constituição da República Federativa do Brasil  |
| <b>1996</b> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)  |
| <b>1997</b> - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental I  |
| <b>1998</b> - Parâmetros Curriculares Para o Ensino Fundamental II  |
| <b>2000</b> - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCENEM)  |
| <b>2002</b> - Primeira Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.   |
| <b>2006</b> - A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.  |
| <b>2010</b> - As diretrizes Curriculares Gerais Para a Educação Básica - DCNs - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil  |
| <b>2011</b> - Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos  |
| <b>2012</b> - Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio   |
| <b>2014</b> - Plano Nacional de Educação (PNE)  |
| <b>2015</b> - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (atualmente encontra-se revogada) - Primeira versão da BNCC. |
| <b>2016</b> - Segunda versão da BNCC  |
| <b>2017</b> - Homologação da BNCC   |
| <b>2018</b> - Homologação da BNCC para o Ensino Médio   |
| <b>2019</b> - Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).  |

Fonte: Gobbi (2019).

A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, ocorre o processo das reformas curriculares com intuito de situar os países periféricos, como o Brasil, reorganização do capital com ares de reestruturação produtiva. O documento mencionado defende dimensões e desenvolvimentos das competências gerais. Como dissertamos anteriormente, o governo de FHC tinha uma base ideológica o neoliberalismo que avançou nos governos petistas e sua conciliação com o empresariado na educação e os interesses privatistas de mercantilização.

O discurso dos documentos oficiais que regem os currículos de Licenciatura em Pedagogia é sedutor com medidas salvacionistas na resolução dos problemas educativos, por isso referenciam-se no discurso das pedagogias pós-modernas; entrelaçado ao contexto econômico, social e cultural, constatamos no campo da educação e das pesquisas educacionais o desprestígio da teoria, prevalecendo nos diferentes documentos que regem a formação de professores, não somente das licenciaturas em Pedagogia, as políticas educacionais na atualidade apontam para o aligeiramento da formação, conseqüentemente, corrobora para uma perda da qualidade teórica e prática dos professores da educação básica a pós-graduação (ROSSLER, 2006).



Em decorrência do rebaixamento e esvaziamento da formação docente, as pedagogias burguesas estão sendo centrais na formação de professores, como orientações a serviço do capital, presentes em diversos documentos já citados: o Relatório Jacques Delors e as conferências mundiais sobre educação para todos (EPT). As instituições Lemman, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna “filantropicamente” direcionam dinheiro para as fundações de amparo a serviço da educação, porém desvinculam a educação das condições materiais da sociedade dividida por classe antagônicas. Desse modo, as propostas pedagógicas desse seguimento intensificam e aprisionam a educação a serviço do mercado, baseando-se em um ensino de competências, habilidades e empreendedorismo.

Podemos afirmar que as pedagogias hegemônicas, na vertente do “aprender a aprender”, de forma específica as pedagogias das competências, expressam o senso comum alienante tratando as questões contemporâneas dentro de uma superficialidade, sem desvelar a estrutura social que tem em seu cerne a exploração humana, a destruição ambiental, o empobrecimento humano, cultural e econômico. Na “crista da onda”, sobre a sedução e alienação construtivista, Rossler (2006) expressa algumas reflexões sobre essa sedução que é incorporada e reproduzida pelos indivíduos nas estruturas psíquicas na vida cotidiana:

[...] 1) o ideário construtivista reproduz, de forma bastante retórica, elementos pertencentes ao universo ideológico do momento e presentes da vida cotidiana dos indivíduos; 2) a vulnerabilidade dos educadores ao discurso sedutor construtivista seria determinada por sua inserção no cotidiano alienado de nossa sociedade, segundo definição de Heller (1989 e 1994). O que significa dizer que a adesão ao construtivismo teria por base fatores psicológicos, intelectuais e afetivos, engendrados pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano, cuja configuração se dá no interior dos processos objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados; 3) sendo, portanto, a adesão ao construtivismo um fenômeno calcado em processos sociais e psicológicos de alienação, que determinam o esvaziamento intelectual, afetivo e moral da individualidade humana no interior da vida cotidiana, suponho que nesse caso se configuraria uma relação para com esse ideário de natureza imediata, carente de reflexão e de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico; 4) a presença de processos de sedução na vida dos indivíduos é um sinal do seu grau de alienação e, sendo assim, a sedução nas atividades que compõem a prática educativa dos educadores é, por sua vez, uma manifestação de sua própria alienação, de seu trabalho, de sua prática e de seu pensamento [...] 5) há uma relação entre a alienação da vida cotidiana e a ocorrência do fenômeno da sedução estariam presentes na determinação desses mesmos modismos. (ROSSLER, 2006, p. 18).

Nesse âmbito, podemos ressaltar a presença do discurso construtivista na BNC-Formação e BNCC, propondo o engessamento dos currículos, a prática pela prática, a falsa participação das crianças e jovens nas questões sociais. Podemos apresentar que as

competências gerais contidas na BNC- formação objetivam a continuidade, com a intenção da concretização de uma concepção de formação docente baseada em uma visão engessada, pragmática, instrumentalizadora do conhecimento e centrada nas competências e habilidades. Além disso, evidencia a generalização do curso de Pedagogia e o retorno aos dilemas quanto à identidade. Na Resolução CNE/CP nº 02/2019 é proposto no seu Art. 13:

Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2019, p. 7).

Em nenhum momento é mencionado o curso de Pedagogia como o responsável pela formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, visto que desde a diretriz do CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), está validada a atuação do pedagogo para as respectivas áreas de atuação. Chamou nossa atenção a separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, em que a Resolução aponta como multidisciplinares. Obviamente isso tem a intenção de afastar a Licenciatura em Pedagogia como responsável pela formação profissional desses professores que atuarão nessa área do ensino, reforçando novamente a generalização do pedagogo nas chamadas “atividades pedagógicas e de gestão como propõe o Capítulo VII (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, as reformas curriculares paulistas apresentam-se como o “ovo da serpente” na formação docente. Segundo Cardoso, Mendonça e Farias (2021), as diretrizes paulistas coadunaram as contrarreformas nacionais para a formação de professores como exemplificam os autores:

Outro ponto que resguarda semelhança entre a norma complementar paulista, em sua primeira versão, e a diretriz nacional encontra-se na criação de subgrupos de distribuição de horas para efeito da organização curricular, o 3+1 fora substituído por 800/1600/800. Destacasse que essa organização na Deliberação CEE/SP nº 111/2012 se referia aos cursos de Pedagogia e para as demais licenciaturas. Na Deliberação CEE/SP nº 154/2017, contudo, que altera a de 2012, é feita nova distribuição da carga-horária, desta feita com estratificação distinta para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (200/2400/600), mantendo como justificativa para essa distribuição o argumento da revisão de conteúdos da Educação Básica, apropriação de conhecimentos específicos das áreas de atuação e o exercício da prática. Assim, se no passado a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura dedicava grande parcela para formação específica (conteúdo) e uma menor à prática, o futuro ‘antevisto’ em São Paulo acenava para uma distribuição que

garantisse enriquecimento de conteúdos curriculares relacionados a teores ministrados para na Educação Básica, isto é, aprofundamento em estudo de conteúdo específicos associados ao domínio pedagógico e ao exercício da prática profissional.). (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021, p. 13).

Portanto, existe uma semelhança entre a contrarreforma materializada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, para a qual a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 foi o ovo da serpente para as contrarreformas efetivada no país. Cardoso, Mendonça e Farias (2021) asseguram que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo é um laboratório para as reformas educativas no âmbito nacional, principalmente no que se refere as diretrizes para a formação de professores.

Consequentemente, como apontamos acima, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 para as universidades estaduais paulistas (UNESP, UNICAMP e USP) foi feita de forma antidemocrática, visto que estão sob influência do Conselho Estadual de Educação - CEE, diferente das universidades federais e privadas que são judiciadas pelo Ministério da Educação – MEC. Esta deliberação efetivada para as universidade paulistas ocorreu em 02 de fevereiro de 2012 e publicada no Diário Oficial em 15 de março de 2022, com aprovação do CEE. As universidades supramencionadas foram surpreendidas por uma norma fixando “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas” (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021).

Por conseguinte, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 tem um caráter caduco, embora venha com velhas ideias, proclama por transformações nas licenciaturas;

[...] a exemplo daquelas expressas no Parecer CNE/CP nº 22/2019: cursos essencialmente teóricos, com formação descasada da prática profissional e que repercutem em baixos índices educacionais. Embora apontem para elementos que ainda persistem, como a falta de políticas de indução docente e a consolidação de uma carreira atraente, proferem um discurso circulante e evasivo sobre a qualidade da organização curricular de cursos de formação de professoras e professores, atribuindo-lhes falhas. Enfim, consideramos que, no atual momento histórico, o documento do Conselho paulista coaduna concepções manifestas nas diretrizes curriculares nacionais, denotando clara virada à direita na política educacional brasileira destinada à formação de seus professores ao endossar fundamentos caros à agenda neoliberal. (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021, p. 6-7).

Os autores argumentam que a formação de professores, ou seja, a Política de Formação de Professores deu uma guinada à direita e acrescentamos que não deu só uma guinada à direita como espectro político, mas ao projeto do capital. Asseveramos portanto que as reformas educativas de eco neoliberal têm o papel de cumprir no contexto brasileiro, à lógica mercantil das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”, a fundamentação de uma filosofia

(neo)pragmática.

Nessa esteira, as reformas curriculares se consolidam em todos os níveis na educação escolar brasileira. No contexto da crise estrutural do capital que atravessou a década de 1970 aos dias atuais, implementaram-se políticas de interferência no complexo da educação, principalmente nos currículos educacionais com pautas direcionadas para a governabilidade, redução das desigualdades sociais, sustentabilidade e tolerância às diferenças. Até meados de 2016 tínhamos currículos subvertidos por um multiculturalismo na versão neoliberal/pós-moderna, de 2016 a 2018 assenta-se uma concepção relativista e neopragmatista dos currículos por intermédio de uma política educacional direcionada ao mercado, por isso a pedagogia que coaduna com esses interesses é pedagogia das competências assentada na BNCC e na Resolução nº 02/2019.

A Resolução nº 2/2019, nesse sentido, propõe ao ensino superior um reordenamento curricular aos moldes das competências e habilidades preconizadas pela BNCC, como projeto educativo para a educação básica, com vistas a garantir as demandas das avaliações em larga escala, o cumprimento da agenda dos organismos internacionais, cujas premissas neoliberais acentuam a defesa da economia do mercado, acentuando a desvalorização da universidade pública e, com isso, acentuando a desvalorização docente pela via da fragilidade na formação de professores face ao reducionismo teórico-metodológico do processo formativo desses profissionais e, em consequência, a precarização da educação básica pelo esvaziamento dos conteúdos escolares com vistas a formação da consciência crítica. (MORAIS; JOHANN, MALANCHEN, 2023, p. 15).

Apesar do esvaziamento das políticas curriculares, a educação na contemporaneidade assume uma função “salvacionista”. Esta visão redentora também vem reverberando na formação dos licenciados em Pedagogia, principalmente, nas reformas curriculares das últimas décadas. Com essa intenção de desvelar as contradições e disputas em torno dessa formação, no capítulo a seguir analisamos as duas reformas nos PPCs do CP da Ufes referentes aos anos de 2006 e 2018.

### **3 UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA DA UFES**

Nesse contexto pode-se perceber a função do curso de Pedagogia. Destina-se ele à formação do educador. Ora, educador é precisamente aquele que educa, portanto, aquele que realiza, que desenvolve a ação educativa. Para uma ação coerente e eficaz, ele necessita de fundamentação teórica. Para lhe permitir essa fundamentação é que se criou o curso de Pedagogia (Teoria Geral da Educação). (SAVIANI, 1996, p. 58).

Na referida epígrafe acima, Saviani, define a necessidade do curso de Pedagogia, sendo a Teoria Geral da Educação, por ser uma Teoria Geral da Educação, vemos que as constantes reformas curriculares culminaram nos dilemas referentes à identidade do pedagogo, visto que é um embate histórico. Em relação à sua formação profissional configurou-se entre: técnico em educação versus professor; generalista versus especialistas; professor versus especialista e licenciatura versus bacharelado. Viana (2011) enfatiza que esses embates em torno dessa formação e as disputas por um projeto de organização curricular é um desdobramento do pragmatismo e do escolanovismo.

Assim sendo, analisamos por um método de análise dois Projeto Político Pedagógico o de 2006 e o de 2018; do Departamento localizado no campus Goiabeira Vitória- ES. O método de análise baseia-se na leitura dos documentos referente à formação de pedagogos na UFES, construindo quadros e buscando nas categorias de conteúdo (as concepções pedagógicas, e se essa baseia-se no relativismo neopragmatista das PAA, e se existe perspectivas de superação por intermédio das concepções contra-hegemônicas.

A proposta da Ufes, tenta superar a cisão teoria e prática, propondo de um lado, a abordagem interdisciplinar no currículo; de outro, devido ao objetivo interdisciplinar busca ampliar a dimensão teórica dos conhecimentos abordados no curso e a perspectiva do fazer pedagógico. Os dois PPCs analisados apresentam essa perspectiva. No primeiro momento, elencamos e buscamos analisar o Projeto Pedagógico de Curso- PPC e as ementas do referido curso, construímos quadros para a sistematização das informações adquiridas referente aos objetivos, conteúdos, metodologia e referenciais utilizados nas ementas curriculares.

#### **3.1 Histórico do curso de Pedagogia da UFES: o *locus* da pesquisa**

Para desvelarmos a nossa hipótese de pesquisa, estudamos o contexto histórico e os desdobramentos das reformas curriculares no curso de Pedagogia no Brasil, analisando

especialmente, dois Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs de 2006 e 2018 (vigente) ao curso de Pedagogia do campus de Goiabeira- Vitória- ES da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

O curso de Pedagogia foi implantado no ano de 1951, com a Lei Estadual nº 550, de 7 de dezembro do mesmo ano. Antes disso, era vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo sido federalizado em 30 de janeiro de 1961, pela Lei nº 3.868 e reconhecido por meio do Decreto nº 30.815 de 22 de agosto de 1956. Ao examinarmos as contradições referentes ao currículo do curso de Pedagogia, é necessária atenção a três períodos históricos que marcaram os avanços e perspectivas para o referido curso, como expõe Brzezinski (1996, p. 12):

Sob o ponto de vista epistemológico, as ações dos educadores propunham, e propõem ainda, a redefinição e a busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. A identidade pretendida, conforme evidenciam os princípios norteadores do Movimento Nacional, não é aquela marcada pelas ambiguidades iniciais da criação do curso 1939, tampouco aquela fragmentada pela imposição da lei autoritária (1968) e de seus desdobramentos (1969).

Pela via indicada, compreende-se que, historicamente, o curso de pedagogia, ou seja, o espaço acadêmico da pedagogia, foi marcado por dilemas quanto à sua formulação. O ano da gênese do curso de pedagogia foi 1939, tal período em que as ambiguidades iniciais foram o grande marco; seguindo-se, 1962 a 1969 são considerados os anos da fragmentação e dos novos desdobramentos para o curso.

Saviani (2019) aponta que a nova regulamentação do curso de Pedagogia data 1962 através do parecer 251<sup>39</sup> organizado e relatado por Valnir Chagas aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Quanto à organização, permaneceu generalista dividindo-se entre bacharelado e licenciatura. Seguindo com outras reformulações levadas pelos pareceres 252/69; 252/69 sendo que até hoje perdura problematizações quanto à identidade do curso.

Retornando ao contexto do curso de Pedagogia da UFES, para o exercício de análise dos currículos de Pedagogia da UFES, traçamos o percurso histórico da institucionalização e

---

<sup>39</sup> O Parecer 251/62, relatado pelo Cons. Valnir Chagas, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e foi aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator aponta a necessidade de o professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. O Parecer 283/62 do CFE propõe a idéia de polivalência. O Parecer 292/62 do CFE também de autoria de Valnir Chagas regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3 + 1 (CURY, 2001, p. 10).

federalização da mencionada universidade no território capixaba. Lembramos que a reforma universitária de 1968 corroborou para esse processo da institucionalização da Universidade Federal pois havia uma tendência de associar a pesquisa ao ensino como exemplifica Saviani (1986, p. 26):

A tendência da Reforma, ao acentuar o binômio ensino-pesquisa afirmando ser “o ensino superior indissociável da pesquisa” (LEI 5540/68, art.2º) era inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo do ensino para a pesquisa, convertendo a pesquisa na atividade nuclear da escola superior, de tal modo que o ensino dela decorresse.

É importante ressaltar que os cursos passíveis de matrícula marcavam o processo do declínio econômico que provinha da produção cafeeira no estado, não havendo ofertas, por exemplo, para a área da agronomia ou produção, pois foi a partir da década de 1930 que os estudantes capixabas tiveram a oportunidade de cursar curso superior em Vitória-ES. Até então, eram cursos ofertados pela iniciativa privada. Os cursos ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES eram três: Odontologia, Direito e Educação Física, ou seja, a produção cafeeira não possibilitava mais tantos ganhos para o estado. (UFES, 2018)

Assim sendo, em 5 de maio de 1954 é instituída pelo governo estadual a Universidade Federal do Espírito Santo. A princípio, é uma universidade regida pelo governo estadual, porém, em 1961, em ato administrativo, o presidente Juscelino Kubitschek, em 30 de janeiro de 1961, institucionaliza a universidade federal:

A reforma universitária no final da década de 60, a ideologia do governo militar, a federalização da maioria das instituições de ensino superior do país e, no Espírito Santo, a dispersão física das unidades criaram uma nova situação. A concentração das escolas e faculdades num só lugar começou a ser pensada em 1962. Cinco anos depois o governo federal desapropriou um terreno no bairro de Goiabeiras, ao Norte da capital, pertencente ao Victoria Golf & Country Club, que a população conhecia como Fazenda dos Ingleses. O campus principal ocupa hoje uma área em torno de 1,5 milhão de metros quadrados. (UFES, 2018, p. 4).

Em sequência, por meio do Decreto Federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968, é oficializado o Centro de Educação <sup>40</sup>da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O Curso de Pedagogia inicia sua história na Ufes em 1954 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo, antes mesmo da criação da Universidade. O Decreto Federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968, que fixou a nova estrutura da Ufes, constituiu o Centro de Educação, na época Centro Pedagógico, criando uma unidade própria de ensino profissional

---

<sup>40</sup> Na época nomeava-se Centro Pedagógico, criando uma unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada para os estudos pedagógicos.

e pesquisa aplicada para os estudos pedagógicos. (PPP, 2015, p. 17).

Um marco importante foi a mudança estrutural do Centro de Educação, em 1975, em decorrência da complexidade que era o trâmite para a realização dos estudos de educação, sendo estes necessários de outro local, neste caso, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras os estudos de educação eram realizados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, O Centro de Educação da UFES passou a possuir três departamentos: Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Além disso, “A UFES é uma das poucas instituições públicas de ensino superior no estado do Espírito Santo que oferece o curso de Pedagogia, em meio a outras 75 instituições privadas (48 oferecem o curso presencial e 27 em EAD). (UFES, 2018, p. 6)

Porém, a reforma universitária para o curso de Pedagogia da UFES foi implementada de forma gradual, a partir de 1971, pois foi planejado para ser um modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior, como constata Saviani (2021, p. 33):

[...] a Universidade do Brasil, de fato, determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei n.5.340/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. E essa tarefa foi facilitada pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo. É nesse contexto que se dá a promulgação do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 [...].

A reforma universitária cumpria uma vertente ideológica que, após-1964, teve reajustes propostos pelo Estado. Então, para o curso de Pedagogia ficou estabelecido a divisão entre: magistério e especialização, o que culminou no estabelecimento como um curso de bacharelado em que, para receber o título de licenciado, era necessário completar um ano de Didática (disciplina), assim como explica Brzezinski (2008, p. 216):

A pedagogia, no entanto, não tratava de sua especificidade – a teoria da educação e a didática -, mas se aprofundava em generalidades sobre as ciências auxiliares da educação. O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, com função indefinida no mercado de trabalho. Depois, com mais um ano de curso de didática, ele se tornava licenciado como pedagogo “generalista”. Pela falta de identidade do curso de pedagogia, desde o momento inicial de sua criação, esse profissional foi estigmatizado, situação que perdura até hoje.

Como aponta Saviani (2021, p. 35) o curso de Pedagogia seguiu a seguinte estrutura curricular:



- 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Nesse contexto, cada Instituição de Ensino Superior - IES ficou responsável pela escolha das disciplinas que fossem viáveis para cada instituição. Dentre as habilitações específicas, estão: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Magistério, assim como também havia as licenciaturas plenas e curta no intuito de fazer a integração do curso no sistema de créditos.

A UFES, a partir de 1970, opta pela licenciatura plena das habilitações citadas, excetuando a Inspeção Escolar. O currículo com base no Parecer nº 252/69, com suas habilitações específicas e magistério das disciplinas para o Ensino Normal, perdurou até 1990, quando foi substituído por um novo modelo, fruto de intensas discussões de uma comissão interdepartamental ampliada, onde participaram professores representantes de cada habilitação, indicados por seus respectivos departamentos, membros do Centro Pedagógico no Conselho de Ensino e Pesquisa, do Programa de Pós-graduação em Educação e outros que aderiram por espontânea vontade. Essa comissão estava atenta às discussões que ocorriam em nível nacional sobre a questão primordial da identidade do licenciado em Pedagogia. (UFES, 2018, p. 7).

A década de 1980 é um período de efervescência política em decorrência da abertura democrática pela qual os educadores lutaram pela identidade do curso de Pedagogia, pela valorização do magistério e pela profissionalização dos trabalhadores da educação, para além do utilitarismo das políticas educacionais.

Sob o ponto de vista didático-pedagógico, os educadores pretendiam com certa ingenuidade característica do momento inicial, apresentar uma proposta nacional de reformulação curricular do curso de pedagogia, [...] tal proposta deveria imprimir à formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, consideradas as experiências regionais e locais, garantia a liberdade das instituições de ensino superior para definir os currículos de seus cursos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 13).

Na Ufes, o currículo implantado em 1990 correspondia aos anseios e reflexões propositados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores/ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação CONARCFE/ANFOPE

[...] que redefiniam o papel do pedagogo/especialista em educação, identificando a docência como base de sua identidade. Essa reformulação

promoveu uma amplitude do campo de atuação do profissional de Pedagogia com formação para o magistério do ensino fundamental e da educação infantil. (UFES, 2018, p. 7).

Ao estudar a formação docente no Brasil, principalmente o currículo de formação do pedagogo, devemos tomar como ponto de partida o complexo da sociedade, que é dividida por classes antagônicas: a burguesia – que possui o domínio material e domínio das ideias – *versus* os interesses do proletariado – que possuem a força de trabalho, a contradição e a verdade –. A formação de professores não está separada disso. Ancorando-se em Brzezinski, (2008, p. 1151), concordamos que

A história testemunha também que a educação e a escola brasileira, herdeiras do modelo patrimonialista de Estado, ao longo de seu desenvolvimento mantêm esta dualidade: escola para ricos e escola para pobres, que aparece com nitidez nos projetos de formação de professores. Haja vista que dados estatísticos (INEP/MEC, 2006) demonstram a existência de escolas de formação de professores para ricos e para pobres. Isso fica comprovado quando os dados registram que em torno de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superior particulares noturnos, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino. Estas instituições, a rigor, são procuradas pelo trabalhador-estudante.

Dessa maneira, se é a educação e a escola marcada por dualidades, então a escola pública brasileira também o é, a escola para os filhos da elite separada da escola para os filhos da classe trabalhadora; então, para a burguesia, é importante manter os interesses mercadológicos sobre as instituições públicas, tentando jamais deter esse sistema dúbio. Conforme dados recentes,

[...] professores formados em cursos como os de Pedagogia que, segundo dados apresentados [...] contava em 2015 com 80,4% de suas matrículas na rede privada, se aos mesmos foi obstaculizado um processo sólido de formação. O que está em jogo de forma correlata com a pauperização da formação é a pauperização teórica de toda uma classe. (ZONARDINI, 2019, 2020).

Existe a ampliação da mercantilização e precarização da formação docente, quando esta é ofertada em sua grande maioria pelas IES privadas.

Assim, o fato objetivo da expansão e concentração de cursos e matrículas nas privadas coaduna-se à hipótese de que houve uma mudança de fundo na estrutura da educação superior brasileira que vem sendo chamada de financeirização do capital, conquanto sem consenso na literatura sobre a nomeação mais adequada. Em nossa perspectiva, não se trata da emergência de uma nova fração capitalista, mas da passagem à hegemonia do capital financeiro – isto é, do capital portador de juros e do capital fictício – nesta fase do capitalismo mundial, com rebatimentos expressivos nessa etapa. Esse

processo, longe de ser engendrado por uma dinâmica própria, exigiu um conjunto de situações sociais e posicionamentos ativos das frações da classe dominante, com dominância da financeira, seja por meio de ações sob a forma do comportamento estatal, seja sob a forma de atividades discerníveis como privadas. (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2018, p. 459).

Vê-se que o capital por intermédio do Estado tem direcionado a formação docente, tornado o educador em um educador do próprio capital e o curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido o grande divulgador das ideias da burguesia quando grande parcela dos professores são formados nas IES privadas como aponta Evangelista e Pereira (2019, p. 84):

O caso do curso de Pedagogia é exemplar: forma professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e seus egressos compõem o contingente de professores que atuam na rede pública de Educação Básica e, portanto, formam os filhos da classe trabalhadora e ela própria. Neste curso, em 2017, as instituições de Ensino Superior privadas concentravam 83% das matrículas, das quais 56% eram oferecidas em EaD, percentual que superou todos os formados na esfera pública em qualquer modalidade

Lembramos que esta pauperização teórica também se faz presente nas instituições públicas por meio das políticas educativas, pois são de hegemonia burguesa. Embora os docentes das instituições públicas resistam por meio das lutas sociais, existe uma coalizão de projetos. A hegemonia burguesa intensifica seus interesses por meio de uma práxis burocrática, precarizando a formação dos professores e institucionalizando as pedagogias burguesas. Assim, para superarmos esses dilemas que uma hora ou outra estão presentes na formação do pedagogo nos fundamentamos Sánches Vázquez (2011):

Interpreta-se falsamente essa unidade da teoria e da prática quando se nega a autonomia relativa da primeira. Assim acontece quando se pensa que a prática por si mesma, partindo do pressuposto de que a prática deixa transparecer por si só sua racionalidade ou sua verdade. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo. As experiências da alquimia, por seu caráter místico e fantástico, realizadas durante quinze séculos, não podiam fazer transparecer verdade alguma, nem ser fonte de nenhuma teoria. (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

Podemos assim dizer que, a teoria só seria desnecessária se as relações sociais não fossem mistificadoras, porém como já dissertamos, a sociedade capitalista tem suas relações demarcadas pela exploração e divisão de classes sociais, por isso a necessidade do aparato teórico para a compreensão e transformação da realidade aparente e alienadora das relações entre os homens. Logo, se vivêssemos em uma outra sociedade em que desaparecesse o modo

de produção capitalista poderíamos vivenciar numa práxis teórica por si mesma (VÁRQUEZ, 2011).

Desse modo, na próxima seção deste capítulo analisamos qual concepção pedagógica está presente nos PPCs de Pedagogia da Ufes, ressaltamos que ao pesquisarmos essas concepções queremos nos distinguir dos formalismos burocráticos que engendram as pedagogias burguesas que sacrificam os conteúdos como bem disse Vázquez (2011, p. 279): “a práxis se burocratiza onde quer que o formalismo ou o formulismo dominem ou, mais exatamente, quando o formal se converte em seu próprio conteúdo. Na prática burocrática, o conteúdo é sacrificado à forma, o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato”. É nessa concepção de práxis que as PAA têm fundamentação.

### **3.2 Exames da concepção pedagógica presente nos PPCs de formação do licenciado em Pedagogia da Ufes**

Historicamente, o curso de Pedagogia da Ufes teve quatro currículos, resultados de transformações políticas, sociais e acadêmicas. Em 16 de agosto de 2002, o Centro Pedagógico é nomeado de Centro de Educação.

Em 2006, foram implantados os Currículos 681 (Curso Matutino) e 682 (Curso Noturno) do Curso de Pedagogia – Licenciatura, para atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1 de 16 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Manteve-se as principais linhas de atuação do currículo anterior, que formava o professor e o gestor educacional. Entretanto, modificações foram feitas de modo a incorporar as determinações contidas nas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002, que normatizavam a oferta de cursos de formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental e médio. As mudanças incorporaram, também, as determinações do Parecer CNE/CP nº 5/2005, do Parecer CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). (UFES, 2018, p. 8).

#### **3.2.1 Análises do PPC e currículo de Pedagogia (2006)**

A reforma na matriz curricular do Curso de Pedagogia em 2006, contou com a ampla participação da comunidade acadêmica, visto que o referido curso necessitava adequar-se à nova estrutura curricular do MEC, assim a reforma tem como justificativa:

Promover uma mudança curricular para adequar o curso à nova legislação proposta pelo MEC para a formação de professores, consultas foram feitas a

diferentes instâncias, internas e externas à universidade, de forma a identificar as demandas e as expectativas com relação ao profissional de educação formado por este Centro de Ensino. Foram consideradas especialmente as informações contidas no documento elaborado pela equipe designada pelo INEP/MEC para fazer uma avaliação do curso de Pedagogia da UFES, no ano de 2004. (UFES, 2006, p. 6).

Ressaltamos que a legislação correspondia o que estava em vigor através do atendimento ao disposto nas Resoluções CNE/CP 01/2002, Art. 3º, CNE/CP 02/2002, Parecer CNE/CP 05/2005, Parecer CNE/CP 03/2006 e a resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006. Além disso, o PPC de (2006) também evidenciou a importância de formar o egresso que tenha uma visão crítica perante a sociedade que possa fazer a aplicação do conhecimento adquirido de forma ética e inovadora para a construção de uma sociedade mais justa. O quadro a seguir resume a concepção de docência, objetivos e perfil do egresso.

Quadro 6 - Concepção de docência no PPC (2006)

| <b>Concepção de docência</b>   | <b>Objetivos</b>   | <b>Perfil do egresso</b>   |
|--|--|--|
| <p>Pauta a docência em duas dimensões: “[...] a teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu acontecer” (UFES, 2006, p. 3).<br/>           Concebe-se, enfim, o pedagogo como um produtor de saberes. Mediador de saberes no processo de ensino-aprendizagem, o profissional de pedagogia desenvolve uma segunda relação com o saber como sujeito, uma vez que além de trabalhar com saberes múltiplos, o pedagogo deverá se envolver com a pesquisa, visto que a reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora necessária é característica de um pedagogo pesquisador (UFES, 2006, p. 16).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 (UFES, 2006, p. 18)</li> <li>• Destina-se à formação de gestores educacionais o que compreende participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares (UFES, 2006, p. 18)</li> </ul> | <p>Baseia-se no pressuposto de que o Pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nas seguintes áreas e/ou campos profissionais: 1) na docência 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; 2) na formação de gestores educacionais que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; 3) na produção e</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | difusão do conhecimento no campo da Educação, tendo como referência o perfil de um graduando capacitado (UFES, 2006, p. 19) |
|--|--|---|

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2006 da Ufes (2023).

Com as informações do quadro referentes ao perfil do egresso, não é necessário muito esforço para verificarmos os pressupostos de uma concepção de mundo neoliberal/pós-moderna, pautados numa cultura de paz de humanização do capitalismo no qual o pedagogo crítico-reflexivo deverá atuar de forma equânime objetivando resolver problemas estruturais que não estão na sua alçada, visto que, a função profícua da escola é ensinar socializando os conhecimentos da produção humana que foram construídos e sistematizados historicamente.

Prosseguindo com as análises, a seguir apresentamos o quadro referente a matriz curricular do curso de pedagogia no ano de 2006 da universidade analisada. Posterior ao quadro da matriz curricular de cada período, também analisamos os objetivos e o referencial teórico referente as disciplinas de Prática com Componente Curricular que são ofertadas a partir do segundo período. Sendo uma normativa do Parecer 09/2001 no qual recomenda que a prática deve perpassar todo o currículo dos cursos de formação de professores, sendo contemplada no interior das disciplinas, no Estágio Curricular supervisionado e por meio da "coordenação da dimensão prática".

Quadro 7 - Grade curricular do curso de Pedagogia - 2006 (matutino)

|                         |                                  |                                       |  |                                      |  |   |
|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|--|---|
| 1º Período<br>375h      | Introdução à Filosofia<br>75h    | Sociologia da Educação<br>60h         | Introdução à Psicologia da Educação<br>60h | História da Educação I<br>60h        | Introdução à Pesquisa Educacional<br>60h         | Política e Organização da Educação Básica<br>60h  |
| 2º Período<br>C.H. 405h | Filosofia da Educação<br>60h     | Arte e Educação<br>60h                | Psicologia da Educação II<br>60h           | História da Educação II<br>60h       | Pesquisa Extensão e Prática Pedagógica I<br>105h | Educ. Corpo e Movimento<br>60h                    |
| 3º Período<br>C.H. 405h | Infância e Educação<br>60h       | Introdução à Educação Especial<br>60h | Alfabetização I<br>60h                     | Introd. à Gestão educacional<br>60 h | Pesquisa Extensão e Prática Ped. II<br>105h      | Movimentos Sociais e EJA<br>60 h                  |
| 4º Período<br>C.H. 405h | Matemática I (C.M.)<br>60h       | Didática<br>60h                       | Alfabetização II<br>60h                    | Ciências Naturais (C.M.)<br>60h      | Pesquisa Extensão e Prática Ped. III<br>105h     | Trabalho docente na Educ. Infantil<br>60h         |
| 5º Período<br>C.H. 405h | Matemática II (C.M.)<br>60h      | Gestão Educacional<br>60h             | Português (C.M.)<br>60h                    | Trabalho e Educação<br>60h           | Pesquisa Extensão e Prática Ped. IV<br>105h      | Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais<br>60h |
| 6º Período<br>C.H 420h  | Currículo da Ed. Infantil<br>75h | Geografia (C.M.)<br>75h               | Estágio Supervisionado                     | Tecnol. da Informação Comunicação    | Trabalho de Conclusão                            |   |

|                         |   |                                   |  |  |  |  |
|-------------------------|---|-----------------------------------|--|--|--|--|
|                         |   |                                   | da Ed. Infantil<br>135h  | e Apoio<br>Educ. 60h                           | de Curso I<br>75 h                             |  |
| 7º Período<br>C.H. 420h | Currículo<br>Anos<br>Iniciais<br>Ensino<br>Fundamental<br>75h | 1ª Optativa<br>60h                | Estágio<br>Supervisionado<br>Dos Anos<br>Iniciais do<br>Ensino Fund.<br>135h | História<br>(C.M.) 75h                         | Trabalho de<br>Conclusão<br>de Curso II<br>75h |  |
| 8º Período<br>C.H. 375h | Educação,<br>Diversidade<br>e Cidadania<br>60h                | 2ª Optativa<br>Obrigatória<br>60h | Trabalho<br>docente na<br>Gestão<br>Educativa<br>75h                         | Estágio<br>Supervisão<br>em Gestão<br>Ed. 135h | Seminário<br>de TCC 45h                        |  |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2006 da Ufes (2023).

Ao trazermos a matriz curricular de 2006, é importante destacar que chamou-nos a atenção os princípios norteadores da matriz curricular de 2006, em que se dedicava uma carga horária maior para os fundamentos da educação, como: “Introdução à Filosofia” (75 horas); “Filosofia da Educação” (60 horas); “Sociologia da Educação” (60 horas); “História da Educação I” e “História da Educação II” (60 horas cada uma), além das disciplinas “Introdução à Psicologia da Educação” (60 horas) e “Psicologia da Educação II” (60 horas). Veremos a redução da carga horária das disciplinas correspondentes aos fundamentos da educação na próxima análise referente ao PPC de 2018.

Conseqüentemente, o PPC de 2006 vincula-se a formação do pedagogo ao professor, gestor e o de pesquisador incorporando as mudanças exigidas pelas determinações do Parecer CNE/CP Nº 5/2005, do Parecer CNE/CP Nº 3/2006 e da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Essas alterações dizem respeito a:

1. Inclusão de 420 (quatrocentas e vinte) horas de prática como componente curricular, as quais devem ser vivenciadas ao longo do curso através da criação das disciplinas “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV”, devendo ser ofertadas uma em cada semestre, a partir do segundo período; 2. Complementação da carga horária de estágio, de forma a atingir 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 3. Inclusão e normalização da carga horária de 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. 4. Além disso, foram incluídas no novo currículo do curso as disciplinas “Trabalho de Conclusão de Curso I e II”, as quais devem ser cursadas a partir da segunda metade do curso e devem finalizar com a realização de um trabalho escrito pelo aluno a ser apresentado no Seminário de TCC. (UFES, 2006, p. 28-29).

Compreendemos que é essencial articular a teoria com a prática nos cursos de formações de professores, desde que essa introdução segundo Vázquez (2011) não falte a ação

transformadora, uma filosofia cujo processo histórico e social articule-se com a ação humana de transformar a realidade social existente. O mesmo autor defende a transformação dessa consciência comum à uma consciência filosófica da práxis, assim, conceitua práxis como uma transcrição da palavra *πράξις*, que nas etimologias gregas era utilizada para a ação ou prática. Resumidamente, práxis é uma atividade consciente que possui objetividade, sendo assim, se afasta do termo “prático” utilizado na linguagem cotidiana mais voltada para o “utilitarismo”. Podemos confirmar que a teoria é ação quando essa se materializa.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207 apud SAVIANI, 2011, p. 31-32).

A partir da sintética exposição do termo práxis, para melhor explicitarmos o que está por detrás da inclusão da Prática como Componente Curricular na matriz curricular do curso de Pedagogia 2006, apresentamos a seguir os objetivos e as bibliografias das disciplinas: Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I; Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II; Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III; Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV.

Quadro 8 - Disciplinas de prática como componente curricular do PPC/2006

| DISCIPLINAS                               | OBJETIVOS  | BIBLIOGRAFIA  |
|---|--|---|
| Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I | Produzir saberes e práticas sobre os diferentes espaços educativos a partir de conceitos e linguagens próprias das metodologias de pesquisa, com ênfase nas várias etapas que caracterizam os processos de investigação científica e assumindo como referências as dimensões sociocultural, políticas, artísticas e ambiental da educação (UFES, 2006, p. 82). | AGUIAR, M. A. S.; SILVA, A.M.M. (org.). <b>Retrato da escola no Brasil</b> . Brasília, 2004.<br>ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. <b>O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa</b> . 2 ed. São Paulo: Thomson, 1999.<br>COSTA, M. V. <b>Caminhos investigativos</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2004.<br>COSTA, M. V. <b>O diálogo entre a ciência e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.<br>CURY, C. R. J. <b>Educação e contradição</b> . 4 ed. Campinas: Cortez, 1989.<br>DEMO, P. <b>Pesquisa: princípio científico e educativo</b> . 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.<br>DEMO, P. <b>Metodologia científica em ciências sociais</b> . São Paulo: Atlas, 1981.<br>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, n. 71, 2000.<br>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, n. 76, 2001. |



|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>FAZENDA, I. <b>Novos enfoques da pesquisa educacional</b>. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992. FAZENDA, I. (org.). <b>Metodologia da pesquisa educacional</b>. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia</b>: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.</p> <p>GADOTTI, M. <b>Perspectivas atuais da educação</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</p> <p>GEERTZ, C. <b>A interpretação das culturas</b>. Rio de Janeiro: LTC, 2002.</p> <p>GIROUX, H. <b>Os professores como intelectuais</b>: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>LEFEBVRE, H. <b>Lógica formal e lógica dialética</b>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.</p> <p>MC LAREN, P. <b>A vida nas escolas</b>: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>NOSELLA, P. <b>Qual compromisso político?</b> Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, s/d.</p> <p>PUCCL, B (org.). <b>Teoria crítica e educação</b>: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994.</p> <p>RIOS, T.A. <b>Ética e competência</b>. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.</p> <p>SACRISTAN, J. G. <b>Poderes instáveis em educação</b>. Porto Alegre, Artmed, 1999.</p> <p>SAVIANI, D. <b>Educação</b>: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>SEVERINO, A. J. <b>Educação, ideologia e contra-ideologia</b>. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.</p> <p>SILVA, L. H. <b>A escola cidadã no contexto da globalização</b>. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> |
| <p>Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II – 105 horas</p> | <p>Instituir possibilidades de conhecer os sujeitos escolares: crianças, jovens e adultos, tomando como eixo condutor as práticas de pesquisa educacional, tendo em vista o desenvolvimento de saberes/fazeres que constituem os processos de subjetivação. Compreensão das diversas formas histórico-culturais pelas quais os diversos tempos de vida são significados em seus aspectos cognitivo, social, psíquico, emocional, afetivo e físico,</p> | <p>ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. <b>O método nas ciências naturais e sociais</b>: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 1999.</p> <p>COSTA, M. V. <b>Caminhos investigativos I, II e III</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2002.</p> <p>DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Atlas.</p> <p>FAZENDA, I. (org.). <b>Metodologia da pesquisa educacional</b>. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>FAZENDA, I. <b>Novos enfoques da pesquisa educacional</b>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia</b>: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.</p> <p>GIL, A. C. <b>Como elaborar projetos de pesquisa</b>. São Paulo, Atlas.</p> <p>KRAMER, S.; LEITE, M. I. <b>Infância; fios e desafios de pesquisa</b>. Campinas; Papyrus.</p> <p>OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). <b>Pesquisa no/do cotidiano das escolas</b>. Rio de Janeiro, DP&amp;A.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>possibilitando lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. (UFES, 2006, p. 95)</p>   | <p>PATTO, M. H. S. <b>A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia.</b> São Paulo: T.A. Queiroz.</p> <p>SOARES, L. (org.). <b>Aprendendo com a diferença:</b> estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.</p> <p>SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). <b>Diálogos na educação de jovens e adultos.</b> Belo Horizonte: Autêntica.</p> <p>TRIVIÑOS, A. N. S. <b>Introdução à pesquisa em ciências sociais; a pesquisa qualitativa em educação.</b> São Paulo: Atlas.</p>  |
| <p>Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III – 105 horas</p> | <p>Produzir saberes e práticas a partir de conceitos e linguagens próprios das metodologias de pesquisa, considerando as várias etapas que caracterizam o processo de investigação. Eixos temáticos: projetos de ensino para a infância em áreas específicas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar. Socialização da produção entre os agentes envolvidos com a educação, em diferentes espaços educativos. (UFES, 2006, p. 102).</p> | <p>ANDRÉ, M. E. D. A. <b>Etnografia da prática escolar.</b> Campinas: SP: Papyrus, 1995.</p> <p>CARVALHO, M. <b>O processo didático.</b> Rio de Janeiro: FGV, 1973.</p> <p>CORTELLA, M. <b>A escola e o conhecimento:</b> fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>DUSSEL, I; CARUSO, M. <b>A invenção da sala de aula:</b> uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.</p> <p>FONTANA, R. A. C. <b>Mediação pedagógica na sala de aula.</b> Campinas: Autores Associados, 1996.</p> <p>GARCIA, R. L. (org.) <b>Para quem pesquisamos — Para quem escrevemos:</b> o impasse dos intelectuais. São Paulo: Editora Cortez, 2001.</p> <p>GEERTZ, C. <b>Um jogo absorvente:</b> notas sobre a briga de galos balinesa. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.</p> <p>GÔES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÔES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (org.). <b>A significação nos espaços educacionais:</b> interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.</p> <p>COMES, M. E M. <b>O professor e o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica:</b> um estudo sobre as vozes que ecoam nos registros escritos de uma professora sobre o seu trabalho. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.</p> <p>HAIDT, R. C. C. <b>Curso de didática geral.</b> São Paulo: Ática, 1994.</p> <p>OLIVEIRA, B. <b>O trabalho educativo:</b> reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.</p> <p>PARRA, N. <b>Técnicas audiovisuais de Educação.</b> São Paulo: Edibell, 1972.</p> <p>POE, A. <b>Os assassinatos na rua Morgue; A carta roubada.</b> São Paulo: Paz e Terra. 1997.</p> <p>SAVIANI, D. <b>Escola e democracia.</b> 38 ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (org.). <b>Didática:</b> o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 2000.</p> <p>ZÓBILI, G. <b>Práticas de ensino:</b> subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (org.). <b>Didática:</b> o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 2000.</p> <p>ZÓBILI, G. <b>Prática de ensino:</b> subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1993.</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV- 105 horas | Produzir saberes e práticas a partir de conceitos e linguagens próprios das metodologias e pesquisas com ênfase nas várias etapas que caracterizam os processos de investigações. Eixos temáticos de estudos sobre a educação de pessoas e/ou grupos em situação de risco e/ou desvantagens socioeconômicas, configurando “saberes/fazer” escolares, não-escolares e extraescolares. Formação inicial e continuada de educadores para Obras Sociais, Organizações Não-Governamentais, dentre outras. Produção do relatório final de pesquisa e/ou artigo científico dentro das normas estabelecidas, consolidadas e/ou alternativas. (UFES, 2006, p. 111-112). | ANDRÉ, M. E. D. A. <b>Etnografia da prática escolar</b> . Campinas: Papyrus, 1995.<br>CARVALHO, I. M. <b>O processo didático</b> . Rio de Janeiro: FGV, 1973.<br>LOPES, Isolda. <b>Pedagogia Empresarial: formas e contexto de atuação</b> . São Paulo: Wak Editora, 2007.<br>PORTO, O. <b>Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem</b> . [S.l.]: Wak Editora, 2006.<br>GARCIA, R. L. (org.). <b>Para quem pesquisamos – Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais</b> . São Paulo: Editora Cortez, 2001.<br>GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. <i>In</i> : GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A L. B. (org.). <b>A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação</b> . Campinas: Papyrus, 1997.<br>OLIVEIRA, B. <b>O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro</b> .<br>PARRA, N. <b>Técnicas audiovisuais de Educação</b> . São Paulo: Edibell, 1972.<br>SAVIANI, D. <b>Escola e democracia</b> . 38 ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.<br>ZÓBILI, G. <b>Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente</b> . São Paulo: Ática, 1993. |
|---|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2006 da Ufes (2023).

Ao analisarmos os objetivos e a bibliografia das respectivas disciplinas, confirmamos que se coaduna em parte com uma perspectiva neopragmatista, apresentando uma perspectiva crítica e reflexiva da educação, adequa-se ao horizonte do “professor reflexivo-pesquisador”, a bibliografia existente apresenta autores que se fundamentam a partir de uma filosofia neopragmática como confirmou Monteiro (2013), ao analisar o conceito de prática nos estudos de VEIGA (2000).

Na década de 1970 havia estudos fundamentados na filosofia práxis, porém esse conceito vem sendo ressignificado por alguns autores, causando algumas interpretações equivocadas da categoria práxis. Segundo Sousa (2015, p. 77) “o discurso é de que os cursos de Formação de Professores são carregados de teoria e de que essa teoria está desvinculada da prática. Por isso, quando esse professor vai para sala de aula, não consegue resolver os problemas de aprendizagem porque não entende a maneira como se processa o raciocínio em seus alunos”.

Seguindo esse prisma, Monteiro (2013) constatou que o termo práxis utilizado por Veiga

refere-se ao pragmatismo na educação. A categoria práxis seria a simples união entre teoria e prática, sendo uma retórica bastante utilizada nos textos direcionados à formação de professores, a propagação de teorias constituir-se-ia no fazer docente, ou seja, na práxis educativa.

Para Veiga *et al.* (2009), representantes da discussão vigente, a práxis docente ou a união entre teoria e prática se efetivará quando a formação de professores estiver voltada estritamente para as ações cotidianas da sala de aula. Assim verificamos que tal discurso desconsidera, principalmente, as mediações existentes na relação complexa entre teoria e prática, cuja essência é formulada no próprio conteúdo da totalidade social. (MONTEIRO, 2013, p. 95).

Além disso, evidenciamos que o PPC de 2006 apresenta sintonia com as teorizações elaboradas por Paulo Freire, principalmente do livro *Pedagogia da Autonomia* e, de Schön (2000) que expõe sobre ação/ reflexão /ação:

Diante disso, compreende-se que um curso de formação de profissionais da educação deve implicar, em sua dimensão prática, um contato com os diferentes espaços educativos caracterizados tanto por um enfoque à pesquisa quanto à elaboração de projetos de intervenção pedagógica. A formação baseada na ação/reflexão/ação implica a criação de condições para que o futuro professor desenvolva uma postura de constante indagação e reflexão sobre o cenário em que atua. Tal formação busca, também, soluções para os problemas com os quais se depara. Busca essa, marcada por uma análise ampla da situação e pela identificação das várias possibilidades de solução e de suas implicações. (UFES,2006, p. 30).

Embora no contexto geral do PPC de 2006 não esteja alinhado à uma concepção da pedagogia do professor reflexivo, nas entrelinhas do respectivo documento, é possível observar à guinada para a concepção que evidencia o relativismo neopragmatista das PAA na formação de professores. Quanto ao pensamento de Freire é apresentado por meio da abordagem metodológica da matriz curricular, assim expressa o PPC de 2006:

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender. (UFES,2006, p. 25).

Freire defende uma reflexão crítica sobre a prática, podemos observar que a citação anterior retirada do PPC possui semelhança com a citação abaixo sobre os saberes necessários

à prática educativa.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p.13).

O filósofo Paulo Freire ao explicitar que o ser professor é um ser inacabado, pois ao mesmo tempo que ensina está em constante aprendizado. Na obra intitulada: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) o referido autor dará grande relevância à reflexão crítica para a prática docente, pois “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 17). Vejamos que há semelhanças entre o pensamento de Freire ao do professor reflexivo paradigma que tem como principal representante Donald Schön.

[...] são autores contemporâneos, em termos de —período histórico e também no tocante ao —período de vida de ambos 63; nasceram no mesmo dia, em anos diferentes: 19 de setembro – Schön em 1930 e Freire em 1921, sendo esse, portanto, 09 anos mais velho do que aquele; faleceram no mesmo ano: 1997 – Schön, em 13 de setembro e Freire, em 02 de maio, Freire com 76 anos e Schön com 67 anos; ambos dão ênfase à relação entre teoria e prática em suas concepções de educação. (TADDEI, 2019, p. 131).

Em razão disso, emerge a necessidade de apresentarmos algumas diferenças entre o pensamento de Paulo Freire e Donald Schön. Pois, a concepção pedagógica de Freire está no quadro das concepções contra-hegemônicas, por isso, é necessário fazermos a distinção entre a concepção de Freire versus as ideias de Schön.

A proposta formativa de Freire é mais ampla do que a de Schön, não se restringindo aos estreitos limites da Educação Profissional. Freire trabalhou com Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Pública Formal e é um dos articuladores da proposta da Educação Popular na Escola Pública. A educação, em Freire, é uma situação gnosiológica: quem educa é educado, —no e —pel ato de educar e quem é educado educa —no e —pel ato de aprender. As esferas de produção e transmissão/socialização do conhecimento se constituem numa unidade dialética. A educação em Freire não fica num conhecimento tácito. Ela parte dele. Ultrapassa o conhecimento espontâneo, automático, prático, embora não o desconsidere. Inobstante a importância do saber de experiência feito, Freire diz que não se pode nele ficar, mas que ele é o ponto de partida. Diz, ainda, concordando com Schön (e aqui eles se aproximam), que o saber docente não pode apenas ficar à mercê

de saberes alheios, de iluminados, mas ele vai além, ao não colocar em segundo plano o conhecimento sistematizado construído coletivamente pela humanidade. Em síntese, Freire é antiacademista, mas não é antiacadêmico. A curiosidade epistemológica não separa teoria e prática; a epistemologia é teórica e prática, ambas constituindo uma unidade. (TADDEI, 2019, p. 181).

Dessa forma, o PPC de 2006 defende uma dimensão da prática profissional articulando uma formação na ação/reflexão/ação para que o professor em formação esteja em constante reflexão com a prática, é difícil afirmar que o PPC corresponde a nova epistemologia da prática profissional<sup>41</sup> como defende Schön (1992, n.p.):

[...] vaga atual de reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminar estas questões, pois o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico.

Conforme Duarte (2003), Donald Schön, foi referência em diversas pesquisas na área da educação, desenvolvendo alguns conceitos epistemológicos para a formação de professores como: professor reflexivo e reflexão-na-ação, opondo-se ao conhecimento escolar, acusando-o de categorial.

Novamente, explicitando sobre a teoria do professor reflexivo que faz parte do amplo campo das pedagogias do “aprende a aprender”, podemos expor que esse ideário reflexivo pensa a formação do professor de forma isolada da totalidade (sociedade), como também a classe que o professor faz parte (trabalhadora), a grande maioria do professorado não se reconhece enquanto classe explorada, ou seja, como trabalhadores intelectuais, mas como missionários vocacionados dados resquícios da formação social brasileira com forte domínio da pedagogia católica, sem a compreensão dessas duas categorias: totalidade e classe social, os professores tornam-se alvo fácil ao grande acervo dos modismo pedagógicos, portanto, não é exagero afirmar que o modismo do professor reflexivo tem articulação imediata ao projeto do

---

<sup>41</sup> Foi a partir da década de 1990 que Donald Schön elaborou o conceito de professor reflexivo-pesquisador, observando a prática de profissionais e inspirando-se no pensamento sobre John Dewey. “Conforme o pensamento de Schön, o profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas” (GHEDIN; PIMENTA, 2006, p. 19).

capital, em outras palavras, as crises estruturais do capital, ampliaram a divulgação desse modismo por intermédio da concepção de mundo neoliberal/pós-moderna para a educação escolar.

Na proposição da prática reflexiva de Schön, aquilo que deveria ser o ponto de partida do conhecimento acaba se tornando o ponto supremo. Entendo que mesmo o último movimento da metodologia de Schön, a reflexão sobre a reflexão na ação, não viabiliza a chegada naquilo que Kopnin chama de concreticidade autêntica. A meta de Schön de atingir um conhecimento prático leva-nos à necessária conclusão de que ele não supera o conhecimento sensorial-concreto. Não ocorre a perda temporária da concreticidade em geral, de que fala Kopnin. (TADDEI, 2019, p. 185).

Nesta empreitada do professor reflexivo, Schön (1992, n.p.) defende que:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação. Uma outra dimensão da reflexão-na-ação consiste no que Israel Scheffler designou por emoções cognitivas. Tem a ver com confusão e incerteza. É impossível aprender sem ficar confuso. Como costumava dizer o meu velho amigo, Raymond Hainer: “Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastados dela”. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incómodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, estou confuso, é o mesmo que dizer, eu sou burro. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, O que se terá passado na cabeça daquela criança para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação.

Schön (1992) defende o relativismo do conhecimento, ou seja, como que para chegar à verdade sobre determinado objeto, o professor dispusesse de diversas interpretações. Finalizando por afirmar que: “O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1992, n.p.). Melhor explicitando as ideias de Schön, (TADDEI, 2019, p. 181) afirma:

O autor propõe uma espécie de —ativismo didático-pedagógico| articulado a um —pragmatismo epistemológico|, no qual todo ensino e aprendizagem, tanto no campo da experiência da ação, como da reflexão —nal e —sobrel a

ação, encontra seu fundamento basilar no —saber-fazerl, na ação, na prática, na experimentação através da ação etc. Simplificando, o processo começa, é desenvolvido e termina na ação e na reflexão —na e —sobre a ação. O —estudantel aprende na prática, pela prática e reflete sobre ela.

Ressaltamos que existem outros autores que tem como horizonte a epistemologia da prática <sup>42</sup> na formação de professores, porém não será possível aprofundarmos nesses referenciais teóricos, pois perderíamos o foco inicial desta pesquisa. Dando seguimento as ideias do autor já mencionado, Schön (1992) enfatiza que o conhecimento adquirido na universidade é molecular e factual, assim para formar um professor reflexivo seria necessário inspiração na educação artística;

O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir na e sobre a sua prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. As instituições de formação artística (os ateliers de pintura, escultura e design, os conservatórios de música e de dança) têm longas tradições de formação profissional. Mas é evidente que muitas destas instituições, ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade. (SCHÖN, 1992, n.p.).

Os *practicums* reflexivos que deviam tornarem-se presentes na formação inicial e continuada de professores defende Schön (1992). Pois é um legado dos autores clássicos John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau. Assim, confirmamos com Duarte (2003, p. 620):

Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser

---

<sup>42</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a epistemologia da prática e a tendência de o professor reflexivo, conferir as seguintes referências: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.; TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Ressaltamos que, ao destacarmos os seguintes autores, não estamos desqualificando seus estudos direcionados para à formação de professores, por isso, concordamos com Duarte (2003, p. 623) quando analisou as pesquisas de Schön: “ao chamar a atenção para o equívoco de Schön, meu intuito não é o de desqualificar esse autor, mas sim o de alertar para a necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira. Já é tempo de reagirmos ao “recuo da teoria”, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal”.



o fundamento dos cursos de formação de professores.

Diante do exposto, o PPC de 2006, tece as considerações de que a criação de quatro disciplinas com carga horária de 105 horas correspondem aos anseios das representações nacionais de formação docente, cuja produção é o MEC, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, ação inicial da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o documento elaborado pelo Centro de Educação – “Projetos de Ensino” – com o objetivo de fornecer subsídios para as discussões sobre a implementação da carga horária da “coordenação da dimensão prática”.

Estudos e análises sobre cursos de formação do professor têm chamado a atenção, reiteradas vezes, para o processo de fragmentação do conhecimento, para a falta de articulação entre as diferentes disciplinas e/ou eixos que compõem o currículo desses cursos, para o distanciamento entre o conhecimento abordado na universidade e as demandas da escola básica brasileira, bem como para as tentativas ainda pouco frutíferas, em muitos espaços, de formação de um profissional da educação com um perfil marcado pela competência técnica e o compromisso político. (UFES, 2006, p. 30).

Pontuamos a importância de articular o saber científico com a compreensão das teorias pedagógicas, na Pedagogia, o debate entre teoria e prática continua sendo um clássico atemporal, sempre reaparece nas pesquisas vigentes, por isso Saviani (2021) apresenta que esta oposição são resquícios das grandes correntes pedagógicas: Escola Tradicional e Escola Nova e reverberada no campo das teorias pedagógicas estabelece-se a partir da pedagogia nova, em que a pedagogia tradicional centraliza-se no verbalismo e no intelectualismo, teoria sem a prática, já na pedagogia nova, estabelecia o contrário, a prática sem a teoria, aparecendo o ativismo. Nas palavras de Saviani 2021 (p. 105),

No dia a dia da sala de aula, os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos: “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo para a vida de vocês”. [...] A julgar pelos repetidos apelos dos alunos para que os cursos sejam mais práticos, concluímos que eles não levam a sério, não acreditam na afirmação do professor. Na verdade, a prova do acerto ou desacerto da asserção do professor só pode ser feita a posteriori [...].

Isso é um dilema que se perpetua na formação de professores, consolidando o jargão “na prática, a teoria é outra”. Saviani (2021) afirma que tanto a tendência tradicional como a tendência escolanovista são incapazes de superar esse dilema no âmbito pedagógico, porque

tanto a teoria como a prática, embora distintas, precisam de articulação, pois fazem parte do que a humanidade construiu até o presente momento. A prática é critério da verdade, como esboça Marx e Engels na segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento cabe alguma verdade objetiva [...] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, natureza criterial [...] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão escolástica. (MARX; ENGELS, 2009, p. 119-120).

Em razão do exposto, a prática sem a teoria, seria espontaneísmo, vazia quanto à sua função historiadora da atividade humana. Já que para filosofia marxista o trabalho é o ato do ser humano transformar a natureza para si, é preciso considerar que, segundo Saviani (2021), o homem antecipa mentalmente antes de materializar o que havia ideado e faz isso orientado pela teoria, o que afirma que a prática é orientada pela teoria. As tendências mencionadas e o universo ideológico da escola nova e da tradicional tratam teoria e prática como polos opostos, resultando em uma problemática infundável na qual não direciona para a sua superação por incorporação.

Atualmente, nos defrontamos no universo ideológico contemporâneo que reflete essas tendências, em decorrência da desvalorização da teoria com os efeitos nefastos da crise estrutural do capital entrelaçada com o neoliberalismo e a agenda pós-moderna efetivam um relativismo neopragmatista para os processos de ensino e aprendizagem da creche a pós-graduação, o recuo da teoria afasta o licenciados em pedagogia de uma formação fundamentada na omnilateralidade e na perspectiva da PHC, visto que, a BNCC, as diretrizes curriculares e a BNC-formação tem como horizonte uma formação nos ditos do mercado - uma supervalorização dos conhecimentos imediatos, tácitos, práticos e advindos da experiência utilitária, as discussões referentes a formação de professores articulam-se para saberes de uma boa prática profissional, ou seja, como ser um bom profissional adquirindo as “Competências e habilidades”. O PPC 2006 de Pedagogia expõe da seguinte forma:

Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. [...] ser chamado de competente, por outro lado, é ser reconhecido como um profissional capaz, crítico e consciente, positivamente avaliado porque se trata de alguém que, reunindo em si a relação “teoria/prática”, torna-se capaz de dar uma resposta conseqüente a problemas complexos das finalidades maiores das funções da escolaridade e aos problemas da vida social contemporânea. O docente competente, é, pois, aquele que sabe, que sabe fazer, que sabe fazer

bem e que sabe fazer reconhecendo o porquê e o para quê das coisas relativas à sua profissão, já que dele se exige o princípio metodológico da “teoria/prática” e da “ação/reflexão/ação”. (CURY, 2002, p. 113-122 apud UFES, 2006, p. 30).

O PPC traz uma citação de Cury referente ao saber profissional, aqui fica mais explícito a concepção de uma epistemologia da prática, do saber fazer, da ação/reflexão/ação. Fundamentando-se em Schön (2008, p. 126-127 apud TADDEI, 2019, p. 140), alude:

Por várias razões, então, uma prática com caráter de design não pode ser completa ou parcialmente transmitida aos estudantes através do ensino de sala de aula: - A diferença entre a descrição do projeto e o conhecimento-na-ação que corresponde a ela deve ser preenchida pela reflexão-na-ação. - O processo de projeto deve ser entendido como um todo, pela experimentação na ação. - O processo de projeto depende do reconhecimento das qualidades de projeto, que devem ser aprendidas no fazer. - Descrições do processo de projeto provavelmente serão consideradas, no início, confusas, vagas, ambíguas ou incompletas; seu esclarecimento depende de um diálogo no qual compreensões e incompreensões são reveladas através da ação. - Sendo o design um processo criativo no qual o designer passa a ver e fazer coisas de uma nova maneira, nem uma descrição a priori dele pode tomar o lugar da aprendizagem no fazer.

Schön diz textualmente que conhecimento na ação seria um processo tácito, já a função crítica seria exercida pela reflexão-na-ação. Desse modo nos orientamos a partir de Duarte (2003, p. 615):

Esse conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a “reflexão-na-ação” (ou conhecimento tácito) é analisado por Schön tanto no que diz respeito à formação do professor como no que diz respeito às maneiras por meio das quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construiriam em seu cotidiano não-escolar. Schön estabelece uma forte ligação entre o conhecimento tácito (conhecimento cotidiano) que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da reflexão-na-ação.

Dessa forma, podemos afirmar que Schön defende o “conhecimento tácito” ao apresentar sua concepção de “epistemologia da prática profissional” tendo como fundamento a experiência do pesquisador por intermédio do “conhecimento-na-ação” e “reflexão-na-ação”.

Retomando as análises do PPC de pedagogia UFES, indicam que as ideias nele materializadas constantemente mantêm estreito vínculo com as relações sociais capitalistas, melhor dizendo, com a concepção do professor reflexivo-pesquisador, embora o PPC também advogue defendendo a formação humana.

Com relação ao trabalho pedagógico, sobressai a ação, o fazer cotidiano do pedagogo em suas práticas discursivas e em seus discursos práticos, destacando-se a relação essencial com o saber situado em contexto político-didático, destacando o trabalho do profissional da pedagogia em seus fins, ou seja, em sua função mediadora de construção de saberes junto a outros sujeitos em processos de formação, objetivando os processos de aprendizagem para a emancipação social e profissional do ser humano. Concebe-se, assim, o trabalho do pedagogo orientado por uma intencionalidade dirigida para a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos, vinculados a processos metodológicos e organizacionais voltados para a apropriação, reelaboração e produção de saberes e modos de ação. (UFES, 2006, p. 15).

Apesar do PPC ter como horizonte uma formação humana emancipatória, os princípios da teoria do “professor-reflexivo” norteiam a função do licenciado em Pedagogia a partir dos princípios de habilidades do pensamento, ação, valores étnicos, além de enfatizar uma reelaboração dos saberes e os modos de ação.

Destacamos, ainda, o item do quadro a seguir todas as disciplinas correspondentes a Prática como Componente Curricular desse Projeto Político-Pedagógico em que apresentam reflexões acerca de cada disciplina e trata, especificamente, da Prática de Ensino. Vimos a necessidade de organizar essa informação, pois nesse quadro é possível visualizar os objetivos e a bibliografia de cada disciplina que remetem a algum referencial teórico direcionado a Formação do Professor. Remetem precipuamente ao Referencial da Teoria Reflexiva. Desse modo, também achamos profícuo organizar os objetivos e o referencial teórico das disciplinas de Estágio Supervisionado, assim justifica o PPC sobre a função da disciplina de Estágio Supervisionado.

O Estágio supervisionado do curso de Pedagogia é um componente curricular que, respeitando a legislação pertinente a essa categoria de disciplina, é visto como um tempo de aprendizagem, capaz de correlacionar a teoria (o saber) e a prática (saber fazer). Essas atividades, no entanto, não devem estar circunscritas à sala de aula da escola campo de estágio, mas também levar em conta a vida da escola em sua totalidade, além dos atores diversos que transitam neste espaço. Nestas circunstâncias, a própria legislação vigente concebe o estágio como momento de aprendizagem que demanda uma relação pedagógica com um profissional que já exerce a função pretendida pelo licenciando, num ambiente institucional de trabalho, com a intermediação e acompanhamento de um professor de estágio. (UFES, 2006, p. 33).

Podemos observar que o componente curricular- Estágio, representa a simples união da teoria da prática como propõe os referenciais teóricos que esvaziam a práxis humana no seu sentido onto-filosófico. “Na verdade, a concepção de práxis utilizada no discurso vigente está vinculada à visão imediata e unilateral da consciência comum, pois reduz a prática apenas uma

dimensão, a prático-utilitária” (MONTEIRO, 2013, p. 97), correspondendo ao relativismo neopragmatista das PAA.

Diante desse pressuposto, a seguir, organizamos o Quadro 9, de modo sintético, com os objetivos e a bibliografia das disciplinas de Estágio Supervisionado do PPC de Pedagogia/2006.

Quadro 9 - Objetivos e bibliografia das disciplinas de Estágio Supervisionado do PPC de Pedagogia/2006

| DISCIPLINAS  | OBJETIVOS   | BIBLIOGRAFIA  |
|--|---|---|
| Estágio Supervisionado da Educação Infantil - 135 horas                    | Analisar e refletir criticamente a realidade dos Centros de Educação Infantil. Construção de novos conhecimentos com base nos resultados obtidos na pesquisa. Prática pedagógica relacionada dialeticamente com a teoria – processos de intervenção pedagógica. | <p>ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. <b>Creches</b>: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.</p> <p>ALARCAO, I. <b>Professores reflexivos em uma escola reflexiva</b>. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</b>. Documento Introdutório. Brasília: janeiro, 1998.</p> <p>BRASIL. <b>Propostas pedagógicas e currículos na Educação Infantil</b>. Brasília: 1996.</p> <p>BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. <b>Proposta Curricular para a pré-escola</b>. Vitória: 1992 – 1996. BRASIL. Secretaria Estadual de Educação. <b>Proposta Pedagógica</b>. Vitória: 1994.</p> <p>CAVICCHIA, D. de C. <b>O cotidiano da creche</b>: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.</p> <p>GIROUX, H. A. <b>Os professores como intelectuais</b>: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>SÁ-CHAVES, I. <b>Portfólios Reflexivos</b>: estratégia de formação e de supervisão. 2. ed. Aveiro – Portugal: Universidade de Aveiro Edições.</p> |
| Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 135 horas | Observação, planejamento e intervenção na realidade educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental.  | <p>CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. <b>A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental</b>. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.</p> <p>CUNHA, Maria Isabel de. <b>O bom professor e sua prática</b>. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.</p>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i>. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.</p> <p>KRAMER, Sonia. <b>Por entre as pedras: arma e sonho na escola</b>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>HERNANDEZ, Fernando. <b>Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho</b>. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. <b>Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente</b>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>MORAIS, Régis. <b>Sala de aula – que espaço é esse?</b> Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. <b>O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática</b>.</p> <p>SANT’ANNA, Ilza Martins;</p> <p>MENEGOLLA, Maximiano. <b>Didática: aprender e ensinar</b>. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1997.</p> <p>SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. <i>In</i>: NÓVOA, Antonio. <b>Os professores e sua formação</b>. Lisboa: Dom Quixote, 1992.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso S. <b>Construção do conhecimento em sala de aula</b>. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1996.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso S. <b>Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo</b>. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1996.</p> <p>VASCONCELLOS, C. S. <b>Disciplina</b>. São Paulo: Libertad, 1995.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso S. <b>Avaliação</b>. São Paulo: Libertad.</p> |
| Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – 135 horas | Coleta de dados sobre a estrutura física da escola, sobre o quadro de profissionais por turno, sobre os usuários da escola, sobre o número de matrícula por turno, taxas de evasão, repetência, distorção série-idade e relação entre a escola e o órgão central de educação. Caracterização da estrutura organizacional da escola. Legislação específica sobre organização escolar, projeto político-pedagógico, propostas de formação continuada de professores, fluxo e censo escolar, calendário escolar, estrutura curricular e carga horária das disciplinas. | Leis, Pareceres, Resoluções, Portarias, Programas governamentais e outros instrumentos em vigor que normatizem a organização escolar e seu funcionamento   |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2006 da Ufes (2023).

Podemos verificar que os referenciais teóricos do estágio supervisionado apresentam aproximações com os ideários das pedagogias neoliberais e a visão de mundo pós-moderna, precipuamente com o lema do “professor reflexivo e do professor crítico reflexivo-pesquisador” que correspondem o campo vasto das PAA, a partir da bibliografia de Alarcão (1995); Pimenta (1995); Schön (1997) e Nóvoa (1992). Sabemos que a tese defendida por esses autores que se alto intitulam como “progressistas” tornou-se rol obrigatório das disciplinas nos cursos de formação de professores. Esses autores defendem uma reforma curricular nos cursos de licenciatura, não só uma reforma de base curricular, como do próprio pensamento pedagógico. Como apresenta Nóvoa seguindo o pensamento de Schön:

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão. (NÓVOA, 1992, p. 15).

Xavier (2011) apresenta a definição desse triplo movimento sugerido por Donald Schön (2000, 1995)

[...] • **conhecer-na-ação**: embora apresente noções de saberes escolares, trata-se de um conhecimento de carácter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou constituídas em experiências passadas; • **reflexão-na-ação**: realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam à prática profissional e para as quais não existiriam respostas imediatas; • **reflexão sobre a-reflexão-na-ação**: realizada em momento posterior à ação que permitiria a análise da situação vivenciada com vistas à (re)orientação da prática. (XAVIER, 2011, p. 123).

Esse arcabouço teórico torna-se relativista e neopragmatista, relativista pois a realidade é vista como interpretações do ponto referencial do sujeito e sua particularidade, nunca numa visão de totalidade, neopragmatista porque o movimento triplo de “conhecer-na-ação” e fazer essa reflexão sobre a “reflexão-na-ação” assentasse em um conhecimento da prática cotidiana. Representam as ideias das PAA na versão do professor reflexivo pesquisador.

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os

professores [...], de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620).

Além disso, Xavier (2011) acrescenta que essa assepsia teórica encontra as respostas por meio de uma subjetividade, sendo na prática que resolverá a complexidade da prática pedagógica. A epistemologia da prática de Schön possui semelhança com a proposta de conhecimento tácito defendido por Michael Polanyi<sup>43</sup>.

Se o relativismo neopragmatista como estamos apresentando nessa pesquisa, está presente na formação em Licenciatura em Pedagogia, podemos assim dizer que o conhecimento difundindo na escola será o tácito, o praticismo, o utilitarismo, com ampla divulgação de um subjetivismo pessoal, assim o professor deixa de executar sua função clássica que é transmitir as novas gerações o conhecimento sistematizado.

Nóvoa (1992) diz que a acumulação do conhecimento e das técnicas adquiridas ao longo da formação docente, é desnecessário, pois o importante é a flexibilidade crítica; a reconstrução de uma identidade pessoal; prezando pelo saber da experiência. “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 16). Alarcão (1996) defende a reflexão para além da ação docente, ou seja, focalizando essa reflexão a partir do aluno.

Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento

---

<sup>43</sup> Michael Polanyi nasceu em uma família judia na cidade de Budapeste, Hungria no ano de 1891. Irmão mais novo do economista Karl Polanyi, Michael deixou uma diversificada obra com publicações de mais de duzentos títulos, incluindo correspondências com intelectuais, notas de pesquisa, manuscritos, patentes, conferências e textos científicos. (XAVIER, 2011, p. 18). É o principal fundador da epistemologia do conhecimento Fundada na defesa da tese de que cada ato de conhecimento envolve “paixão pessoal” e que este é um componente vital para a dedicação a ideais transcendentis; conhecimento tácito (XAVIER, 2011, p. 29).



das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p. 5).

Nesse ensejo, a crista da onda enfatizada pelo modismo do professor reflexivo, Alarcão (1996) faz uma aprimoração desse conceito para que não fique apenas à mercê da reflexão do professor, a autora traz a capacidade de autonomização sendo o professor autônomo/reflexivo e o aluno reflexivo/autônomo. Demonstrando preocupação quanto ao esvaziamento do conceito de professor reflexivo. Por isso, faz duas ressalvas:

[...] compete-me alertar para o perigo de que a reflexão dos professores se venha a traduzir em meras reivindicações que, mais uma vez, colocariam o próprio professor no exterior da mudança educativa. Por outro, temo que, à falta de uma compreensão global do que é a língua e a aprendizagem de línguas, se reduza a reflexão dos alunos a uma dimensão meramente linguística [...]. (ALARCÃO, 1996, p. 14).

Assente nisso, Ghedin e Pimenta (2006) apresentam que desde os inícios dos anos de 1990 tem ampliado a expressão “professor reflexivo”, objetivando superar as confusões interpretativas quanto a esse conceito, traz a gênese desse movimento, pois segundo os autores a reflexão é um atributo necessário a formação docente, por isso deve ser visto como um adjetivo e, o movimento denominado professor reflexivo, seria um conceito.

Diante disso, Ghedin e Pimenta (2006) ressaltam que a perspectiva de reflexão foi imprescindível para uma valorização da profissão docente; dos saberes docentes; do trabalho educativo na escola e para uma formação contínua. Demonstrando que os professores são capazes de produzirem conhecimentos, desde que reflitam sobre sua própria prática, fazendo problematizações com base nas teorizações da educação. Sendo além de professor, um pesquisador, por isso atribui o conceito de professor-reflexivo-pesquisador.

Porém, isso também poderia apresentar um excesso da reflexão sem as teorizações, desaguando no praticismo, ou mesmo, em uma reflexão individualista. Em consequência disso, os autores propõem algumas medidas que poderiam superar esses dilemas.

Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético. B) Da epistemologia da prática à práxis; ou da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis). C) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade. D) Da formação inicial e programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo, ao desenvolvimento

profissional. E) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (GHEDIN; PIMENTA, 2006, p. 43-44).

Concluimos que os autores citados anteriormente, fundamentam-se na corrente filosófica neopragmática como constatou Monteiro (2013) ao analisar as diferentes concepções sobre práxis contidas nos trabalhos publicadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorridas no Brasil no período de (2005 - 2010). No qual focalizou os Grupos de Trabalhos Formação Docente e Didática.

Monteiro (2013) evidenciou que a defesa de Ghedin e Pimenta (2006) ao utilizar a categoria práxis, como destacamos na citação anterior, não passa da simples união entre teoria e prática, embora os autores citem em alguns momentos o materialismo histórico-dialético nos seus textos, não faz de maneira fiel ao método que tem na sua base os princípios onto-histórico e filosóficos do ser social.

A concepção de práxis como união imediata entre teoria e prática, se baseia nos postulados apregoados pela corrente filosófica do pragmatismo, que exclui do seu campo de análise a totalidade e extrai as complexas mediações contidas na relação teoria – prática. Disso resulta, que as elaborações teóricas ancoradas nessa perspectiva, apesar, de assumirem a prática como critério de verdade, só conseguem determinar essa verdade de forma a atender os interesses subjetivista e de forma utilitarista, desconsiderando os aspectos onto - históricos que fundamentam o real. (MONTEIRO, 2012, p. 101).

Essa união imediata entre teoria e prática descaracteriza os princípios revolucionários da filosofia da práxis. Os saberes cotidianos vividos da experiência imediata dos professores na sala de aula propalam uma visão fetichizadora da realidade histórica e social. Por isso, que tal relação tem articulação com o relativismo neopragmatista, pois beira o imediatismo, o espontaneísmo e a superficialidade. É uma práxis aparente, Kosik (1969) diz que tais conhecimentos, ou seja, a práxis utilitária faz com que o ser social oriente-se no mundo, resolva as questões práticas do cotidiano, mas não revelam as questões concretas aparentes a nossa percepção imediata, portanto esses conhecimentos são fenomênicos da realidade a qual fazemos parte.

Desse modo, Duarte (2003) afirma que as pedagogias do “aprender a aprender” são concepções negativas sobre o ato de ensinar.

[...] aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos

formadores de professores. (DUARTE, 2003, p. 620).

Já os demais autores, Antonio Nóvoa, Schön e Alarcão, estão na categoria de a reflexão como elemento que efetiva a eficácia da práxis docente pois realizam discussões referentes ao “professor-reflexivo” e “professor-reflexivo-pesquisador”.

A partir das ideias de Donald Schön sobre o professor reflexivo, surgiram autores que começaram a utilizar o termo crítico reflexivo difundido principalmente por Sanchaves (2000) e Alarcão (1996), e em seguida foi incorporada a pesquisa na formação de professores como mais um elemento que complementaria o sistema proposto por Schön formando, de certa forma, um novo paradigma, o do professor crítico-reflexivo, estando intimamente ligado tanto com a ideia de professor reflexivo como também com a de professor pesquisador. (MONTEIRO, 2013, p. 123).

Ao trazermos essa elucidação quanto ao conceito de “professor crítico reflexivo-pesquisador”, a partir da nossa investigação podemos verificar que o PPC de Pedagogia da UFES do ano de 2006 propala o ideário “crítico reflexivo-pesquisador” como identificamos neste trecho.

Concebe-se, enfim, o pedagogo como um produtor de saberes. Mediador de saberes no processo de ensino-aprendizagem, o profissional de pedagogia desenvolve uma segunda relação com o saber como sujeito, uma vez que além de trabalhar com saberes múltiplos, o pedagogo deverá se envolver com a pesquisa, visto que a reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora necessária é característica de um pedagogo pesquisador. (UFES, 2006, p. 16).

Embora o PPC tenha uma visão de transformação da sociedade, de um pedagogo mediador das relações de ensino e aprendizagem, não deixa de articular-se com a propagação da assepsia do “professor reflexivo”. Também defende os princípios do reformismo, isto é, de uma democracia burguesa pautada na democracia representativa, da equidade, para uma sociedade justa e igualitária. Podemos dizer que tem relação com o projeto hegemônico do Capital junto dos Organismos Multilaterais que organizaram diversas conferências sobre educação para os países periféricos como foi apresentado no capítulo 2.

Percebemos, então, que o PPC privilegia a concepção defendida por Donald Schön, visto que, o autor faz uma propalação dos saberes necessários à prática educativa no qual o professor precisa adquiri-los para tornar-se um profissional que reflete a própria prática de forma crítico-reflexiva, assim a apropriação desses saberes transformaria sua prática educativa. Prezando sempre pela democracia e a cidadania modelando os princípios da burguesia da concepção liberal burguesa. Não existe a propagação de um discurso verdadeiramente radical,

ou seja, contra o Capital. Relaciona-se com os pressupostos reformistas passando aos demais seres sociais a falácia da “liberdade plena” e da “emancipação humana” nos ditames sociais da burguesia. Deixando à mercê da democracia burguesa pautada no reformismo político como única alternativa possível, sendo que a liberdade plena só será possível numa sociedade comunista, livre de todas as formas de opressão, já que é uma marca da sociedade capitalista - a exploração humana transformando tudo em mercadoria.

Mesmo que a perspectiva de Donald Schön tenha um discurso de sedução culpabilizando a racionalidade técnica que traz dificuldades para a ação prática dos profissionais, confirmamos com Santos (2011) os reais interesses dessas assepsias teóricas bastante difundidas nas últimas décadas.

A crítica à racionalidade técnica desenvolvida por estas abordagens encontra-se desprovida de uma análise histórico-social do problema porque identifica a ciência moderna - e toda uma constelação de abordagens epistemológicas - a uma única epistemologia: o positivismo. Essa teoria é uma forma de abordar o conhecimento de forma reducionista e expressa a decadência ideológica da burguesia. Inúmeras críticas por parte de fenomenologistas, marxistas, existencialistas têm sido feitas aos fundamentos e métodos positivistas no âmbito da produção teórica da ciência moderna e nem por isso, essas críticas, podem ser enquadradas como tributárias da racionalidade técnica. Ao contrário, essas teorias são, em graus e finalidades diferentes, radicalmente críticas as abordagens meramente aplicacionistas da produção científica. Portanto, o que se observa nas análises realizadas na linha dos estudos do professor reflexivo é um reducionismo filosófico e histórico com graves consequências para a formação de educadores. Longe de serem originais e inovadoras, elas trazem consigo a simplificação de questões que exigem uma análise muito mais profunda do que buscar as soluções no exercício reflexivo da prática cotidiana e na secundarização e desqualificação da produção teórica e acadêmica. (SANTOS, 2011, p. 67).

A promoção dessa ideologia neste momento histórico, como Marx e Engels (2009) expressaram, traz que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes”; tais ideias se materializam e conduzem à formação do Licenciado em Pedagogia por meio do complexo da educação subsumida aos interesses do Capital, corroborando com à alienação, à adaptação ao valores sociais hegemônicos- e não como instrumento de luta para a sua superação –, para a emancipação humana, para a formação que seria necessária aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que é a principal atendida pela escola pública, conseqüentemente, sendo o lócus primário de atuação do Licenciado em Pedagogia. Na próxima seção deste capítulo analisamos o currículo de Pedagogia referente ao ano de 2018, verificando se houve uma mudança de concepção ou se a influência do “professor reflexivo-pesquisador” persistiu.

### 3.2.2 Análise do PPC e currículo do curso de Pedagogia (2018): influência das concepções hegemônicas e contra-hegemônicas

Na reforma curricular de 2018, ocorreu a redução da carga horária dos componentes curriculares referentes aos fundamentos da educação, porém não podemos avaliar que essa redução de carga horária significou o “recuo da teoria” na formação do licenciado em Pedagogia, pois existem fatores que contribuíram para essas mudanças porque a proposta do PPC de 2006 havia uma discussão de aumentar a carga horária de algumas disciplinas, por exemplo, didática geral. Mas foi algo que partiu do movimento estudantil, os estudantes solicitaram o aumento da carga horária de didática que até então contabilizava apenas 60 h tanto no matutino como no noturno. No ano de 2018, a disciplina citada passa para uma carga horária de 75 horas no turno matutino (verificar no Quadro 8, p.). No noturno dividindo-se em didática I ofertada no 3º período e didática II ofertada no 3º e 5º períodos (conferir Anexo 1). Em decorrência disso, sintetizamos a seguir a concepção do curso, os objetivos e o perfil do egresso.

Quadro 10 - Concepção do curso, objetivos e o perfil do egresso - PPC/2018

| <b>Concepção de docência</b>   | <b>Objetivos</b>   | <b>Perfil do egresso</b>  |
|--|--|---|
| Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (UFES, 2018, p. 8). | Formar 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 (UFES, 2018, p. 8). | Baseia-se no pressuposto de que o Pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nos seguintes campos: magistério e gestão escolar (UFES, 2018, p. 10). |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

Vemos que a perspectiva teórica do PPC e currículo de 2006 para o PPC e currículo de 2018 houve algumas transformações, analisamos que em 2006 centrava-se numa perspectiva de um pedagogo crítico seguindo a concepção contra-hegemônica de Freire, mas que também fazia presente a adesão do “reflexivo-pesquisador” com forte presença da teoria do “professor-reflexivo” como apresentamos no item anterior o referencial teórico de algumas disciplinas

condizentes com esse arcabouço teórico.

Nesta análise do PPC e currículo de 2018, apresentou um ecletismo teórico correspondendo a presença de duas concepções: a contra-hegemônica e a pós-crítica. Nesse caldo de teorias da educação com a ampliação das teorias pós-críticas vigora um grande desafio definir quais concepções pedagógicas que engendram o PPC do CP da UFES em vigência desde a sua última reformulação correspondente ao ano de 2018. A seguir, apresentamos no Quadro 11 a matriz curricular.

Quadro 11 - Grade curricular do curso de Pedagogia - 2018 (matutino)

| Período | Disciplinas   |   |  |   |   |                                     |
|---------|---|---|--|---|---|-------------------------------------|
| 1°      | Sociologia da educação<br>60 h                        | Filosofia da educação<br>75 h   | Introdução à pesquisa educacional<br>75 h            | Política e organização da educação básica<br>75 h | História da educação no Brasil<br>75 h  |                                     |
| 2°      | Leitura, oralidade e escrita<br>45 h                  | Gestão educacional<br>75 h  | Práticas educativas em espaços não escolares<br>90 h | Psicologia da educação<br>60 h                    | Tecnologias da informação e comunicação e informação como apoio educacional<br>60 h | Educação, corpo e movimento<br>60 h |
| 3°      | Alfabetização I<br>75 h                               | Práticas pedagógicas na educação básica<br>105 h                        | Currículo na educação básica<br>75 h                 | Educação especial<br>75 h                         | Didática<br>75 h  |                                     |
| 4°      | Alfabetização II<br>75 h                              | Práticas de avaliação da aprendizagem na educação básica<br>105 h       | Ciências naturais: conteúdo e metodologia<br>75 h    | Matemática I - conteúdo e metodologia<br>75 h     | História – conteúdo e metodologia<br>75 h   |                                     |
| 5°      | Português: conteúdo e metodologia<br>75 h             | Matemática II - conteúdo e metodologia<br>75 h                          | Geografia - conteúdo e metodologia<br>75 h           | Infância e educação<br>75 h                       | Práticas de gestão na escola<br>105 h   |                                     |
| 6°      | Trabalho de conclusão de curso I<br>75 h              | Estágio supervisionado na educação infantil<br>135 h                    | Arte e educação<br>60 h                              | Trabalho docente na educação infantil<br>60 h     | Movimentos sociais e educação de jovens e adultos<br>60 h                           |                                     |
| 7°      | Trabalho de conclusão de curso II (TCC II)<br>75 h    | Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental<br>135 h | Planejamento e gestão na educação básica<br>60 h     | Educação para as relações étnico-raciais<br>60 h  |   |                                     |
| 8°      | Estágio supervisionado em gestão educacional<br>135 h | Fundamentos da língua brasileira de sinais<br>60 h                      |  |   |   |                                     |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

Ao analisarmos constatamos que a matriz curricular de 2018 toma como ponto de partida as orientações legais, contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), tendo os seguintes princípios: I. a formação humana e a formação profissional como elementos indissociáveis; interdisciplinaridade; III. Contextualização; IV. democratização; V. pertinência e relevância social; VI. ética e sensibilidade afetiva e estética.

Contudo, não podemos esquecer o fato de que houve uma redução considerável de disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas com carga horária prática e de conteúdo, metodologia e ensino, objetivando haver uma maior articulação entre teoria e prática como a exemplo da LCE00000: “Práticas Educativas em Espaços não Escolares” (90h), EPS00000: “Práticas de Gestão da Escola” (105h) TEP00000: “Práticas Pedagógicas na Educação básica” (105h), TEP00000: “Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica” (105h).

Optamos por trazer um quadro sintético apresentando os objetivos e a bibliografia dessas disciplinas, pois ocorreram mudanças no referencial teórico ao comparar com o PPC de 2006. Além disso, também é substituída designação das disciplinas, pois anteriormente eram nomeadas de práticas pedagógicas I; II; III e IV; atualmente, apenas Práticas pedagógicas na Educação básica.

Quadro 12 - Ementa, objetivos e bibliografia básica das disciplinas de práticas conforme PPC/2018

| <b>Disciplina</b>                                 | <b>Ementa</b>   | <b>Objetivos</b>   | <b>Bibliografia básica</b>  |
|---|---|--|---|
| Práticas educativas em espaços não escolares      | Traz o histórico, contexto, conceitos e características da natureza dos processos educativos em espaços não escolares. Estratégias pedagógicas utilizadas pelos agentes mediadores da educação Não Formal. Problemáticas envolvendo os públicos que são atendidos por programas de educação sociocomunitárias, promovidos por ONGS, instituições públicas e mistas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a legislação pertinente à atuação do pedagogo em ambientes Não Escolares.</li> <li>- Discutir concepções de educação em ambientes Não Escolares.</li> <li>- Desenvolver postura de constante indagação, reflexão e busca de soluções para os desafios que atravessam a prática pedagógica em ambientes Não Escolares, com ênfase nos processos de investigação científica.</li> <li>- Analisar pressupostos teóricos subjacentes às propostas de trabalho em ambientes Não Escolares.</li> </ul> | ARANTES, Valéria Amorim (org.). <b>Educação formal e não-formal</b> : pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.<br>PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (org.). <b>Palavras-chave em educação não-formal</b> . São Paulo: Editora Setembro, 2007.<br>GOHN, Maria da Glória Marcondes. <b>Educação não formal e o educador social</b> : atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. |
| Práticas de avaliação da aprendizagem na educação | Estuda a avaliação educacional na educação básica, suas concepções,   | Conhecer os postulados das principais correntes de avaliação educacional; • compreender a avaliação  | FERNANDES, C. O. (org.). Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.  |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | processos, instrumentos e práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem.  | como parte constitutiva do processo educacional; • Conhecer e analisar práticas, instrumentos e processos avaliatórios desenvolvidos em unidades educacionais; • Desenvolver prática de construção de instrumentos de avaliação.   | FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.<br>FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. <b>Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.</b> Petrópolis: Vozes, 2009.<br>SILVA, I. M. <b>Acompanhamento e análise curricular:</b> avaliar para aprender. In: RODRIGUES, A. (org.) <b>Currículo na formação de professores:</b> diálogos possíveis. Vitória: UFES/NEAD, 2010.   |
| Práticas de gestão na escola            | Processos de escolha de dirigentes escolares e suas atribuições na Educação Básica. Organização administrativa e dos tempos/espços na escola. Registros e documentos escolares. Articulação entre os saberes e as inter-relações na escola. Conselho de classe. Conselho de escola. Reunião de Pais. Articulação escola-comunidade e sistemas de ensino. Elaboração do projeto político-pedagógico. | Conhecer as práticas de gestão no cotidiano da escola básica, compreendendo a sua relevância, especificidade e seus procedimentos básicos, na perspectiva do direito à educação e da gestão democrática.   | LIBÂNEO, José Carlos. <b>Organização e gestão da escola:</b> teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.<br>HORA, Dinair Leal. <b>Gestão democrática na escola.</b> 10. ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2002.<br>VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). <b>Dimensões do projeto político-pedagógico:</b> novos desafios para a escola. Campinas: Ed. Papyrus, 2001.<br>PARO, Vitor Henrique. <b>Administração escolar:</b> introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.  |
| Práticas pedagógicas na educação básica | Práticas pedagógicas que compõem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica: planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação educativa.  | - Identificar os principais desafios enfrentados por profissionais que atuam na educação básica no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem.<br>- Identificar os pressupostos teóricos subjacentes a diferentes métodos, propostas e materiais didáticos para o ensino na educação básica.<br>- Elaborar planos de ensino de caráter interdisciplinar, tendo como referência uma determinada realidade educacional. - Desenvolver uma postura pedagógica crítica em frente a métodos, propostas e materiais didáticos para o ensino na educação básica. | BAURU. Secretaria Municipal de Educação. <b>Proposta pedagógica para a educação infantil.</b> Disponível em: <a href="http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_a_pedagogica_educacao_infantil.pdf">http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_a_pedagogica_educacao_infantil.pdf</a><br>BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A., R. (org.). <b>Ensino fundamental de nove anos:</b> orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivon.pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivon.pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf</a> >. Acesso em: 14 fev. 2017.<br>PINHEIRO, Rosa Aparecida; JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (coord.). Estudos e |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).



Constatamos que as disciplinas de prática como componente curricular no PPC de 2018 distancia-se da concepção de 2006 no qual prezava pela teoria do “professor reflexivo” como analisamos os autores da bibliografia correspondentes ao PPC daquele ano. A bibliografia do PPC de 2018 tem alguns princípios histórico-crítico, principalmente, a disciplina de Práticas Pedagógicas na Educação Básica, que traz autores que são referências no campo da PHC. Sabemos que apenas referências bibliografias são insuficientes para a implementação da teoria histórico-crítica, possivelmente essas disciplinas apresentam esse arcabouço pela perspectiva teórica do professor (a) que as lecionam.

Com as alterações da carga horária no PPC de 2018, acrescenta-se, as disciplinas: Gestão educacional, leitura, oralidade e escrita, educação para as relações étnico-raciais, práticas educativas em espaços não-escolares. A inclusão da disciplina educação para as relações étnico-raciais, influenciada pela vigência da Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas.

Ressaltamos a importância de debater essas questões, pois os indivíduos da classe trabalhadora sofrem duplamente, tanto pelo preconceito racial quanto de exploração pela classe dominante. O Brasil é um país historicamente marcado pelo um sistema escravagista, conforme Oliveira (2021), infelizmente, em grandes metrópoles ou mesmo em pequenas capitais é comum vermos crianças vendendo alguma mercadoria nos semáforos, a maioria dessas crianças são racializadas, ou seja, de pele negra. Esse exemplo, entre tantos outros que poderíamos citar aqui, demarca a estrutura histórico social do racismo no Brasil.

Nesse ensejo, questionamos que nos últimos anos essas pautas têm sido fagocitadas pelos interesses liberais e mercadológicos, tendo como objetivo dividir a classe trabalhadora e camuflar a exploração imposta aos trabalhadores e trabalhadoras. Por isso, não podemos discutir o racismo apenas a partir de uma mudança de comportamento, embora seja importante uma educação antirracista, sabemos que apenas isso não é suficiente para superarmos o racismo estrutural.

Assim, Oliveira (2021) aguçando a desmistificação dessas condutas e guiando-se por uma perspectiva histórico-crítica, fundamenta-se no livro Racismo Estrutural de autoria de Silvio de Almeida.

Desse modo, não se trata de uma “classificação” do racismo se ele é individual/comportamental, institucional ou estrutural, mas níveis de interpretação – e, conseqüentemente, da forma de enfrentamento. Uma compreensão do racismo meramente como atitude individual/comportamental pode levar à ilusão de que processos educativos ou mesmo mecanismos dissuasórios por meio de normas punitivas seria o suficiente. Ou mesmo na

compreensão institucional segundo a qual a mera reforma das instituições, com a presença maior de negras e negros nos aparatos institucionais, seria suficiente para debelar o racismo. Sem deixar de considerar a importância dessas ações, estas são limitadas se desconsiderar o caráter estrutural do racismo, isto é, que ele normaliza determinadas tipologias de relações e que estas são aderentes à sociedade de classes. (OLIVEIRA, 2021, p. 63).

O debate das questões ético-raciais é de extrema importância para nos colocarmos ao lado dos que sofrem diversas opressões, frisamos a importância da superação do capitalismo que tem em seu cerne as mais diversas manifestações de explorações e preconceitos, dado isso devemos desvincular-se das amarras neoliberais pós-modernas e seu discurso fatalista que corresponde ao idealismo. Nessa perspectiva, salienta Oliveira (2021, p. 64-65) “[...] tratar o racismo meramente como um comportamento se conecta a uma concepção filosófica idealista à medida que explica uma determinada prática (o racismo) como produto de uma ideia”.

Dessa maneira, compreendemos que incluir uma disciplina de forma obrigatória no currículo para debater essas questões, é relevante no intuito de trazer as múltiplas determinações que a classe trabalhadora sofre dentro dessas opressões, combatendo o racismo presente historicamente na nossa sociedade, reconhecemos e validamos a luta do povo negro, a vinculação dessas temáticas trazendo a perspectiva de raça, classe e gênero. Diferencia a teoria marxista do pensamento pós-moderno que relativiza a verdade, o conhecimento acumulado, as explicações científicas e densas possuem pouca importância para a agenda pós-moderna.

Esses pontos, entre outros, que compõem o pensamento pós-moderno significaram a consolidação no âmbito da ideologia dos interesses burgueses, na medida em que nega a possibilidade de conhecimento objetivo e a superação da ordem social existente, substituindo a luta de classes pela lógica do contentamento das diferentes identidades que compõem o mosaico social. Por isso, em nosso entendimento, o tema da diversidade cultural foi encampado pelos pós-modernistas, uma vez que se colocam em defesa das minorias, todavia, negando o conceito de classes. Em outras palavras, por representar o movimento ideológico da nova fase de acumulação do capital, o discurso pós-moderno relega à categoria de mitos eurocêntricos totalitários os postulados que fundaram e orientaram a modernidade: as ideias de racionalidade e universalidade, privilegiando assim, a subjetividade fragmentada e dilacerada. (COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 208).

A partir do pensamento de Haider, em *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje* (2018), Oliveira (2021) elucida que é problemático uma “identidade fixa”, pois fecha-se em si mesma analisando a partir de uma perspectiva de micro poder. Chegando a ser essencialista “que se ajusta a certa cepa da perspectiva foucaultiana de pensar o poder dentro da sua microfísica, da sua análise de baixo para cima ou ascendente, desconsiderando um centro que hegemoniza, hierarquiza e organiza. (OLIVEIRA, 2021, p. 52).

Além disso, como destacamos anteriormente houve a redução das disciplinas dos fundamentos da educação a partir do exame dos documentos dos PPCs de Pedagogia, mas isso não significou uma postura de desvalorização da teoria, percebemos que há a promoção do endossamento do relativismo neopragmatista proposto pelas PAA na concepção do “professor-reflexivo-pesquisador” no PPC de 2006, assim sendo também do neopragmatismo na educação, entretanto, o PPC de 2018, apresenta diferentes concepções. Sobre a carga horária de prática como componente curricular o documento enfatiza:

Essas disciplinas se constituem, no conjunto de sua oferta, dispositivos de articulação de conhecimentos, saberes e práticas que perpassam os núcleos de estudos que compõem a proposta curricular do curso: Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular. (UFES, 2018, p. 14).

É possível perceber que a organização curricular de 2018 articula-se com a concepção de pedagogo defendida pela ANFOPE no qual esse profissional atuará nas seguintes áreas:

1. Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada etc.). Destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior - Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação. 2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais; tomando por princípio basilar a gestão democrática; 3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; 4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos. (ANFOPE, 2021, p. 6).

Não à toa, a estrutura curricular organiza-se com base nos pressupostos da ANFOPE. O currículo do curso, enseja a partir da sua organização abranger o núcleo de estudos básicos, objetivando introduzir o licenciado à sua identidade profissional. O núcleo é destacado pela Ufes (2018, p. 12), na seguinte explicação:

I- Núcleo de estudos básicos e formação geral, o qual envolve conhecimentos, saberes e experiências sobre o campo educacional, seus fundamentos e metodologias, bem como sobre as diversas realidades educacionais. II- Núcleo

de aprofundamento e diversificação de estudos que, atendendo às demandas educacionais do contexto social e histórico onde o curso se insere, oportuniza conhecimentos, saberes e experiências acerca de: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em contextos escolares e não escolares; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais que atendam às demandas sociais. III- Núcleo de estudos integradores, que proporcionam enriquecimento curricular e compreendem a participação do licenciando em: a) seminários e estudos curriculares; projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas; c) mobilidade estudantil, intercâmbio com outras instituições de ensino superior; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Objetivando superar o dilema entre teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia, o PPC do CP da Ufes (2018), acrescenta a Carga horária de Prática como Componente Curricular:

Ao discorrer sobre a prática como componente curricular, o Parecer CNE/CP nº9/2001 destaca o que considerava, à época, uma característica dos cursos de formação de professores, que consistia em separar nitidamente em dois polos os componentes curriculares, os quais não dialogavam entre si: a dimensão teórica dos conhecimentos abordados nos cursos e a perspectiva do fazer pedagógico. Como forma de superar essa dicotomia, o referido Parecer propõe a carga horária de prática como componente curricular. (UFES, 2018, p. 13-14).

Como já destacamos, a estrutura curricular de 2018 segue uma matriz constituída em três núcleos fundamentais e um integralizador: Núcleo de estudos básicos e formação geral e o Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, com 2.250h para as disciplinas obrigatórias que envolvem conhecimentos, saberes e experiências sobre o campo educacional, assim como seus fundamentos e metodologias, bem como sobre as diversas realidades educacionais; além delas, três disciplinas optativas e as disciplinas de TCC I e TCC II (obrigatórias). O Núcleo de estudos integradores possui uma carga horária de 1.010h, distribuídas entre as disciplinas: Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Atividades complementares. Disciplinas de prática como componente curricular (PPC-UFES, 2018). Essa estrutura está sintetizada no Quadro 13.

Quadro 13 - Organização curricular de acordo com a carga horária prevista no PPC/2018

| <b>Descrição</b>                   | <b>Previsto no PPC</b> |
|------------------------------------|------------------------|
| Carga Horária Total                | 3260 horas             |
| Carga Horária Obrigatória          | 2880 horas             |
| Carga Horária Optativa             | 180 horas              |
| Trabalho de Conclusão de Curso     | 150 horas              |
| Atividades Complementares          | 200 horas              |
| Estágio Supervisionado             | 405 horas              |
| Prática como Componente Curricular | 405 horas              |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

Esse quadro sintético representa o turno da manhã que, conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, possui a matriz curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura Matutino, com uma carga horária de 3.260 horas, sendo que o tempo mínimo de integralização do curso de 8 semestres (4 anos) e o tempo máximo de doze semestres (6 anos).

O Curso de Pedagogia – Licenciatura, Currículo 2017, será ofertado na modalidade presencial, nos turnos matutino e noturno. Considerando as demandas específicas colocadas pelo curso de Pedagogia – Licenciatura Noturno, sob alguns aspectos o currículo desse curso diferencia-se do matutino, como a quantidade de semestres em que o curso será integralizado, o período de realização dos Estágios Supervisionados em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a previsão de uma carga horária semipresencial em 3 disciplinas e de reserva de horário na grade curricular para a realização das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso. (UFES, 2018, p. 9).

Ao verificarmos os referenciais teóricos das disciplinas referentes a estrutura curricular do turno noturno em relação ao matutino constatamos que não diferenças, os referenciais são iguais, mas existe diferenças na organização das disciplinas por período para mais detalhes verificar o Anexo e o Quadro 8.

Além disso, o Curso de Licenciatura em Pedagogia no período noturno possui uma carga horária não presencial, como explicita o documento analisado do (UFES, 2018, p. 13) “O curso de Pedagogia – Licenciatura Noturno conta com carga horária não presencial, que ocorrerá nas disciplinas obrigatórias “Seminários Integradores”. Essas disciplinas terão a carga horária de 60h cada, sendo 50% dessa carga horária de modalidade não presencial”.

Podemos observar que o estudante trabalhador do turno noturno é negado seu direito da presencialidade 100%. Assim, pode haver um rebaixamento do ensino comparado ao turno matutino, por exemplo, os docentes objetivando adequar seus planejamentos de ensino poderão reduzir a bibliografia programada.

### 3.2.3 Reflexões sobre a não presencialidade do ensino superior

Destacamos que em decorrência do período pandêmico de 2020-2022, que assolou o mundo globalmente, novos aparatos tecnológicos foram implantados para que a educação na forma presencial não tivesse “tantos prejuízos”, assim, as escolas e universidades aderiram à falácia do ensino remoto. Consequentemente, a educação ficou à deriva, ou seja, a dispor do empresariado que lucra com essa parafernália. Conforme Farage (2021, p. 387):

No que tange à educação superior os documentos são explícitos em indicar: o empresariamento da educação; a mercadorização da educação; a ampliação do setor de educação privada com incentivo estatal; o aligeiramento da Educação (redução dos currículos); a certificação em larga escala (EAD, ensino privado...); as parcerias público-privadas; a terceirização das atividades meio; e a educação como “serviço”, conforme expresso pela OMC.

Isso foi intensificado na gestão do governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (2018-2022). Na qual houve maior articulação entre o capital financeiro e o Estado em busca do aumento dos lucros. Então, a pandemia abriu possibilidades para a ampliação da educação a distância, e também, a de novos aparatos como as TICs.

Assim, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação – (SERES-MEC). Por meio da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (MEC, 2019). Foi uma medida arbitrária sem diálogo com a comunidade acadêmica. Destarte alguns artigos da respectiva portaria estabelecem:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. § 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. § 2º A introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, quando houver. § 3º As atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD serão consideradas para fins de cômputo do limite de 40% de que trata o caput. § 4º Os processos de pedidos de autorização de cursos ofertados por IES não credenciada para EaD, em que houver previsão de introdução de carga horária a distância, não serão dispensados de avaliação externa in loco. (BRASIL, 2019, p. 1).

Lembramos que o PPC de 2018 tem uma disciplina intitulada tecnologias da informação e comunicação e informação como apoio educacional ofertada no segundo período de forma obrigatória com carga horária de 30 horas. A ementa dessa disciplina estabelece:

Tecnologias: os recursos de ensino e a tecnologia educacional. O processo de comunicação e de ensino e aprendizagem. A comunicação audiovisual. Seleção, produção e utilização de recursos audiovisuais no ensino. Análise e utilização de softwares educativos. Uso das tecnologias da informação e da comunicação como apoio educacional na educação a distância. Discutir a relação existente entre Tecnologia, Educação e Sociedade. ● Refletir sobre o papel das diversas tecnologias educacionais no processo educativo. ● Reconhecer e avaliar os diversos usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. ● Identificar as diversas aplicações pedagógicas das TICs, contextualizando sua aplicação no cotidiano da prática educativa. ● Desenvolver a autonomia e a habilidade de trabalho em equipe, dando ênfase à diversidade comunicacional proporcionada pelos usos das TICs na educação. (UFES, 2018, p. 33).

Embora a medida de 40% da carga horária EaD para cursos de graduação não esteja completamente em vigor, o PPC está em estreita sintonia com a ambientalização da universidade ao panorama das TIC, pois a Portaria do MEC também indica no Art. 4º:

A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina. Parágrafo único. O PPC deverá detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas ofertadas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino da disciplina deverá descrever as atividades realizadas. (BRASIL, 2019, p. 2).

É importante trazer as diferenças entre a disciplina ofertada e a portaria do MEC, visto que, a disciplina tenta refletir sobre o uso das tecnologias no ambiente educativo as trazê-la como suporte. Entre os cinco objetivos que a disciplina propõe podemos destacar que essa busca a discussão crítica da relação existente entre Tecnologia, Educação e Sociedade, adicionando elementos de reflexão sobre o papel das diversas tecnologias educacionais no ambiente e processos educativos, buscando o reconhecimento e a avaliação dos diversos usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação (UFES, 2018).

Como apresentamos os objetivos da disciplinas que faz parte do currículo de Pedagogia da Ufes, embora esteja fundamentada em referenciais teóricos condizentes com as concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, sendo um discurso sedutor de ampliação das TICs,

conforme Resende (2016) assenta-se nos princípios de ampliação dessas tecnologias nos contextos educativos como forma significativa, objetivando a superação das pedagogias e metodologias clássicas, a TICs, representam um paradigma condizente com as discussões que projetam o fim das escolas e das universidades. O teórico que possui uma defesa da cibercultura é Pierre Lévy <sup>44</sup> que está presente na bibliografia da disciplina citada.

Em relação a Portaria do MEC conforme o artigo quatro já traz a execução da implementação dessa carga horária, ressaltando a aplicabilidade, uso de material didático e a mediação de tutores e professores. Objetivando ampliar a educação à distância, em maio de 2021, o Ministério da Educação (MEC) direcionou as instituições Federais de Ensino Superior (IFES) seu Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais, conforme Evangelista; Chaves, (2021, n.p.):

*O Reuni Digital (RD), que, em tese, deverá cumprir o prometido na Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ou seja, até 2024, as instituições públicas deverão contabilizar 40% das novas matrículas em educação superior. Atingir esse percentual só seria possível pela adesão das IFES às formas remotas, híbridas ou totalmente a distância, consubstanciadas em alguma coisa chamada Universidade Digital.*

Sabemos que a universidade pública, a UFES, tem “autonomia” pedagógica, resiste aos aparatos TIC, AVA e Ensino Híbrido. Essas novas tecnologias têm como objetivo a ampliação da carga horária EaD. É a resistência por parte dos sindicatos docentes, estudantes e técnicos administrativos aos ataques que o MEC nos últimos anos tem feito as universidades federais. Evangelista e Chaves (2021, n.p.) discorrem sobre a possibilidade das mudanças substantivas e substantivas que RD poderá trazer as instituições federais:

*Por meio dos vários fetiches da proposta – o da liberdade de escolha, o do protagonismo juvenil, o da tecnologia redentora, o da internacionalização – difunde-se o que há de mais desonesto na conformação espúria ao espírito capitalista. Pretende-se introjetar ainda mais na alma da Universidade a fisionomia de um espaço de meras trocas, aparentemente, entre interesses individuais. Conquanto descarnado de suas marcas de classe, o RD aponta como saída final para a conquista da “qualidade de ensino” a negociação entre setores públicos e privados, nacionais e internacionais. Tal articulação atenderia demandas de recursos, conectividade, infraestrutura, estágios*

---

<sup>44</sup> “O autor compõe o conjunto de teóricos que se dedicaram a pensar as mudanças oriundas das tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade, escrevendo a partir do final da década de mil novecentos e oitenta, com intensa produção nos anos mil novecentos e oitenta [...] Pierre Lévy ganhou notoriedade e passou a ser referência tanto no campo acadêmico como nos meios de comunicação em geral. E, foi por meio das mídias que os setores empresariais de tecnologia, souberam ressignificar as ideias do autor, à luz de seus próprios interesses, encontrando nelas elementos para a justificação social e o consumo de seus produtos” (RESENDE, 2016, p. 11-12).



profissionais, inovações, entre outras. Claro, para isso a Universidade precisaria render-se à principal determinação de sua emergência: aos interesses econômicos do capital que não desiste de formatar o Ensino Superior Brasileiro e de subordinar as IES públicas ao seu desiderato.

Além disso, reduzem a qualidade do ensino, sendo que é comprovado que o ensino presencial é promoção de humanização como bem lembra Saviani (2020, p. 6-7),

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

Não obstante, sendo uma contradição, a UFES oferta o curso de Pedagogia EaD<sup>45</sup> de forma semipresencial no qual destina-se à formação de professores para exercer funções na: Docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, docência dos cursos de ensino médio na modalidade normal, docência da educação profissional da área de serviços, apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos etc. O curso possui oito semestres e duração de quatro anos. O perfil do egresso do curso em EaD é semelhante ao curso presencial consoante com as diretrizes curriculares destinada à formação do pedagogo apto a desenvolver as seguintes atividades:

à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; ao acesso às fontes nacionais e

---

<sup>45</sup> Não há espaço para um debate aprofundado sobre a implantação do curso de Pedagogia EAD na Ufes, por isso destacamos um trecho do PPC: “O curso de Pedagogia- EAD da Ufes foi aprovado pelo Conselho Universitário desta IES por meio da Resolução nº2 de 31 de janeiro de 2001, artigo 3º. O credenciamento da Universidade para ofertar cursos à distância ocorreu em 12 de setembro de 2001 pelo Parecer CNE/CES nº 1. 214. Para formular o seu projeto de EAD, a Ufes estabeleceu, inicialmente, um acordo com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição que já possuía larga experiência na área de EAD, pois, desde 1995, já oferecia um curso com a mesma finalidade a qual, àquela data, a Ufes também se propunha a ofertar. Por meio dessa organização curricular, a Ufes ofertou duas turmas do Curso, iniciadas em 2001 e 2002, respectivamente, depois em 2003 finalizando em 2008, tendo formado em parceria com 13 Centros Regionais de Educação a Distância - cre@ads até a 3ª turma 6.171 professores. A quarta turma do curso de Pedagogia iniciou no segundo semestre de 2014 e concluiu seu primeiro ciclo de formação em 2018, em cooperação com 19 municípios por meio de seus respectivos Polos de apoio presencial” (UFES, 2020, pp.6-7). Disponível em: [https://sead.ufes.br/arquivos-ppc/sead\\_ppc\\_pedagogia\\_ead.pdf](https://sead.ufes.br/arquivos-ppc/sead_ppc_pedagogia_ead.pdf). Acesso em: 12 ago.2023.

internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes [...]. (UFES, 2020, p.11.).

Não alongando nessa discussão, pois perderemos o foco do nosso objeto de estudo, ainda que esteja em sincronia. Confirmamos que a expansão da EaD, das TICs, AVAs e do Ensino Híbrido é um canto da sereia nas políticas de formação de professores tecem a ideia de que executam a democratização do ensino, possibilitando a igualdade de oportunidades. Desse modo, Malanchen (2007) assente em Wood (2003) confirma a falseabilidade da democracia no sistema do Capital.

Desse modo o discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, por meio da democratização da educação pela EAD, possibilitando o acesso ao ensino superior a todos, teremos uma sociedade mais justa e democrática. Porém, a definição de justo e democrático para o capital, de acordo com o que Wood (2003) afirma, é somente a igualdade política e jurídica, que não tem intenção de garantir a igualdade que realmente interessa à classe trabalhadora: a igualdade na distribuição de renda. O que é disseminado pelo discurso da democratização da educação é uma democracia esvaziada de seu conteúdo social, é uma democracia despolitizada e formal, que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva, que não ameaça os interesses da classe hegemônica. (MALANCHEN, 2007, p. 210-211).

Em conformidade com Saviani (2020, p. 7), “[...] a tecnologia, desde a origem do ser humano não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com poucas horas de trabalho diário [...]”. Porém, o que dificulta a apreensão dessa ferramenta com mais qualidade é a sua privatização, já que a lógica do Capital é transformar tudo em mercadoria.

Portanto, não estamos na direção contrária ao uso das ferramentas digitais nos ambientes escolares, mas queremos trazer o alerta quanto ao canto da sereia que está por trás dos grandes conglomerados educacionais que objetivam transformar a educação em mercadoria, no que tange às concepções pedagógicas transvestidas de últimas novidades no cenário pedagógico, possui a representação do neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2020). Essas tendências tendem à fetichização das tecnologias.

Esse quadro evidencia o quanto a universidade pública, a partir da implantação da formação inicial principalmente de docentes por meio da EAD, está

contribuindo para materializar a democracia burguesa, instrumento de justificação para a manutenção da igualdade jurídica e da desigualdade social e econômica. É preciso, portanto, muita atenção, para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EAD. (MALANCHEN, 2007, p. 215).

Se o Estado pretendesse promover uma educação pautada na omnilateralidade, investiria recursos financeiros nas IES públicas, ampliando suas estruturas e assegurando uma formação de qualidade para a classe trabalhadora. Mas sabemos que a ampliação do EAD tem o horizonte da mercantilização da educação de promover a precarização do ensino e a não promoção da formação humana que questione o capitalismo e a privatização do conhecimento.

O trabalho pedagógico via EAD não possibilita a ampliação dos conhecimentos de forma profunda no qual haja uma relação entre professores e estudantes, acaba sendo direcionado atividades mecânicas, numa simples resolução de questões objetivas, sem a densidade teórica necessária para a compreensão das contradições sociais, pautando apenas no relativismo neopragmatista dos conhecimentos imediatos, ou seja, das pedagogias hegemônicas.

Ademais, podemos confirmar que o EAD promove a perda da promoção da humanização, o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos, e também, da subjetividade do ser humano.

Como ser social, produtor e produto da cultura, os indivíduos se desenvolvem e complexificam, o que lhes dá condições de captar, dominar e transformar a realidade. Quanto mais se complexifica essa relação, mais necessário se torna o desenvolvimento do psiquismo humano, que ao converter os objetos da natureza em conceitos –e realizando esse processo em suas máximas possibilidades, objetiva, em cada indivíduo, aquilo que o conjunto dos seres humanos acumulou historicamente [...]. Cria-se um universo simbólico (conceitual), que, como tal, pode ou não refletir a realidade objetiva. Sendo assim, cabe à educação escolar colocar-se a serviço do desvelamento da realidade concreta, dado que não se realiza em detrimento da natureza dos conteúdos de ensino. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1705).

A ampliação da educação via EAD impossibilitará o desenvolvimento do psiquismo para além das atividades fenomênicas, visto que para acontecer o desnudamento das contradições da sociedade posta, seria necessário a captação da realidade. Nessa engrenagem social capitalista de transformação da educação em mercadoria, a escola não cumprirá com a efetivação da humanização, e sim, fará o contrário disso, a desumanização. No próximo tópico seguiremos analisando as contradições postas nesse PPC e no currículo no que se refere as disputas no campo pedagógico.

### 3.3 Disputa entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas

Voltando a análise do PPC de 2018, pudemos constatar que o público de estudantes do período matutino é diferente do período noturno, visto que a Universidade adequa a carga horária para receber o estudante/trabalhador, porém não concordamos com a pedagogia da exclusão, entendemos que reduzir os conteúdos a serem ensinados aos estudantes trabalhadores é negá-los da realidade posta, da compreensão dos conhecimentos historicamente sistematizados e produzidos pela humanidade. Em relação ao número de semestres, o curso de Licenciatura noturno tem um semestre a mais (verificar Anexo 1):

Em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, a matriz curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura Noturno possui uma carga horária de 3.350 horas, sendo que o tempo mínimo de integralização do curso é de 9 semestres (4 anos e meio) e o tempo máximo é de treze semestres (6 anos e meio). (UFES, 2018, p. 13).

Assim, o PPC do curso de Pedagogia da UFES de 2018 definiu um currículo notavelmente se orientando por princípios defendidos pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE): com a concepção de formar um novo ser humano e uma nova sociedade, pois é defendido que:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; à docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2001 apud UFES, 2018, p. 12).

Quanto à concepção de currículo e sociedade o documento defende a construção cultural assim propõe a UFES (2018, p. 11):

[...] diferentes sentidos vão sendo criados para a constituição do campo, em determinados momentos histórico e social, em um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. E, é nesse espaço de conflitos e lutas que a construção deste documento normativo se faz, atravessado e marcado pela diferença de ideias, concepções, discursos. Este Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia - Licenciatura

considera que currículo envolve um conjunto de decisões, ações, atividades acadêmicas previstas e organizadas para a integralização do curso, com o objetivo de formação do (a) estudante, na construção de conhecimentos necessários à sua formação cidadã e profissional. Esse conceito extrapola o entendimento de currículo como uma estrutura centrada em disciplinas, como “grade curricular”, pois implica em uma prática social, o que abrange também as experiências, interações, dentro do contexto no qual se configura. O currículo deve garantir a apropriação de conteúdos e modos de organizar o trabalho educativo, bem como o desenvolvimento de atitudes formativas fundamentadas no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética e política.

Assente nessa definição de currículo, é notável que o PCC de 2018 é pautado por diferentes concepções pedagógicas e políticas. Apontamos anteriormente a dificuldade que apresentamos na definição de qual concepção pedagógica engendra esse PPC, por isso ao nos referirmos concepção, iremos usá-la no plural, concepções. Diferente do PPC de 2006 que apresentava com mais exatidão o alinhamento à perspectiva do “professor reflexivo-pesquisador”.

Em consequência disso, na busca de elucidarmos as concepções pedagógicas que fazem parte do PPC de 2018, organizamos quadros com as disciplinas que evidenciam a perspectiva pós-crítica com forte adesão ao pensamento pós-moderno e, aquelas disciplinas que aderem as concepções contra-hegemônicas: libertária; libertadora; histórico-crítica; correlatas com as pedagogias da prática, da educação popular e crítico social dos conteúdos.

Quadro 14 - Disciplinas caracterizadas pela concepção hegemônica pós-crítica - PPC/2018

| Concepções hegemônicas     | Ementa  | Objetivos  | Bibliografia   |
|----------------------------|---|--|--|
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO     | Relação entre Psicologia e Educação. A dinâmica psicossocial da educação: sistema educacional brasileiro, práticas educacionais e cotidiano escolar. Concepções de aprendizagem e processos educacionais. | Propiciar ao aluno o acesso e a construção de conhecimentos que permitam refletir acerca da problemática da criança e do adolescente brasileiro. Oportunizar ao aluno análises e reflexões acerca da construção histórico-social das noções de criança, família e escola. Estabelecer uma visão crítica a respeito da psicologia na escola através de sua contextualização histórica., Refletir sobre a produção do fracasso escolar caracterizando as diferentes linhas teóricas de explicação do fenômeno. Relacionar aos aspectos descritos acima o lugar da formação do professor no Brasil. Empreender análises a respeito das concepções de aprendizagem presentes no contexto Escolar | ARIÈS, Philippe. <b>História social da criança da criança e da família</b> . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.<br>FOUCAULT, Michel. <b>Microfísica do poder</b> . Rio de Janeiro: Graal, 1984.<br>FOUCAULT, Michel. <b>Vigiar e punir: nascimento da prisão</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.<br>OLIVEIRA, Dalila Andrade. <b>Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza</b> . Petrópolis: Vozes, 2010.<br>ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). <b>História da vida privada</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v 3.<br>BADINTER, Elisabeth. <b>Um amor conquistado</b> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.<br>DONZELOT, Jacques. <b>A polícia das famílias</b> . Rio de Janeiro: Graal, 1986.<br>FREITAS, Marcos Cezar (org.). <b>História social da infância no Brasil</b> . São Paulo: Cortez: Universidade de São Marcos, 1997. 5.<br>MARQUES, Vera Regina. <b>A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico</b> . Campinas: Editora da Unicamp, 1994.<br>PATTO, Maria Helena Souza (Org.). <b>Introdução à psicologia escolar: práticas críticas</b> . São Paulo: TA Queiroz, 1983.<br>PRIORE, Mary Del (org.). <b>História das crianças no Brasil</b> . São Paulo: Contexto, 2000.<br>TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (org.) <b>Psicologia e educação: desafios teórico-práticos</b> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. |
| EDUCAÇÃO CORPO E MOVIMENTO | Problematização e vivência do movimentar-se e suas diferentes interfaces tendo em vista o contexto escolar e não-escolar. Sentidos e significados da  | Problematizar questões sobre o corpo, o movimento humano e a prática pedagógica na escola.<br>● Analisar os pressupostos das diferentes abordagens do movimentar-se humano e suas  | ARAGÃO, Marta Genú <i>Soares et al.</i> <b>Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento</b> . RBCE. Campinas: Autores Associados, 2001.<br>CHICON, José Francisco. <b>Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica</b> . Vitória: EDUFES, 2004.  |

|                                     |   |  |   |
|-------------------------------------|---|--|---|
|                                     | <p>corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância. Abordagens metodológicas do movimentar-se. Implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva para a diversidade.</p>  | <p>implicações para a construção da prática pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender o corpo como estrutura essencial para a construção do conhecimento no contexto escolar e não-escolar</li> <li>● Planejar e vivenciar atividades relativas à relação educação, corpo e movimento tendo em vista o contexto escolar e não-escolar.</li> </ul> | <p>FOUCAULT, M. <b>Vigiar e Punir</b>. Primeira parte: Suplício. Capítulo 1. O corpo dos condenados. p. 9-33. Terceira parte: Disciplina. Capítulo 1: Os corpos dóceis. p. 131-163. LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S V. (org.). <b>Corpo, gênero e sexualidade</b>: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. <b>Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos</b>. Petrópolis: De Petrus, 2013. SILVA, T. T. <b>Documentos de identidade</b>: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p>  |
| <p>CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> | <p>A constituição histórica do campo do currículo: fundamentos e perspectivas. As concepções contemporâneas de currículo. Pesquisa em currículo no Brasil. As atuais políticas curriculares oficiais para a educação básica. Acompanhamento e análise do currículo da/na Educação Básica: prática discursiva, cotidiano e cultura escolar, identidade, diferença e diversidade. Currículo e formação para a docência.</p> | <p>Analisar a constituição histórica do campo do currículo, seus fundamentos e perspectivas; Conhecer as pesquisas no campo do currículo no Brasil; Analisar as atuais políticas curriculares oficiais para a educação básica; Analisar os currículos da Educação Básica tecidos no cotidiano escolar.</p>   | <p>ALVES, N. <b>O espaço escolar e suas marcas</b>: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 1998. ALVES, N. (org.). <b>Criar currículo no cotidiano</b>. São Paulo: Cortez, 2004. AMORIM, A. C. R. (org.). <b>Passagens entre o moderno e o pós-moderno</b>: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. Campinas: FE/UNICAMP, 2007. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf</a>. Acesso em: 12 set. 2016. CARVALHO, Janete Magalhães. (org.). <b>Movimentos curriculares</b>: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. Vitória: EDUFES, 2014. FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). <b>Currículos</b>: pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alii, 2013. GOODSON, I. F. <b>Currículo</b>: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> |

|                                   |   |  |  |
|-----------------------------------|---|--|--|
|                                   |   |  | <p>LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). <b>Teorias de currículo</b>. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, I.B. de. <b>O currículo como criação cotidiana</b>. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012.</p> <p>SACRISTÁN, G. <b>O currículo: uma reflexão sobre a prática</b>. Porto Alegre: ARTMED, 2000.</p> <p>SILVA, T. T. da. <b>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p>  |
| INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL | <p>Conhecimento: evolução e natureza.</p> <p>Epistemologia e Ideologia. Função social da Pesquisa. Projeto de pesquisa. Abordagens teórico-metodológicas.</p> <p>Normas técnicas da ABNT. Plágio.</p> <p>Fases do Processo de Pesquisa.</p> <p>Métodos e análise quantitativa e qualitativa.</p> <p>Relatório de pesquisa. (UFES, 2018, p. 26).</p> | <p>- Refletir e construir conhecimento a partir de sua própria ação educativa. - Despertar nos alunos interesse pela pesquisa científica como eixo condutor da formação do educador. (UFES, 2018, p. 26).</p>                | <p>DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985.</p> <p>ESTEBAN, M. T. ZACCURE. (org.). <b>Professora – pesquisadora, uma práxis em construção</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2002.</p> <p>LAVILLE, C. DIONNE, J. A <b>construção do saber</b>. Porto Alegre. ARTMED, 1999. MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. <b>Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador</b>. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. <b>O método nas ciências naturais e sociais</b>. São Paulo: Pioneira, 1998.</p> <p>ANDRÉ, M. E. D. A. <b>Etnografia da prática escolar</b>. São Paulo: Papirus, 1995.</p> <p>BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.</p> <p>DEMO, P. <b>Educar pela pesquisa</b>. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.</p> <p>GIL, A. C. <b>Métodos e técnicas de pesquisa social</b>. São Paulo: Atlas, 1989.</p> <p>TRIVINOS, A. N. S. <b>Introdução a pesquisa em ciências sociais</b>. São Paulo: Atlas, 1990.</p> <p>COSTA, S. F. <b>Estatística aplicada à pesquisa em educação</b>. Brasília: Editora Plano, 2004.</p> |
|                                   | <p>Tecnologias: os recursos de ensino e a tecnologia educacional. O processo de comunicação e de ensino e aprendizagem. A comunicação audiovisual. Seleção, produção e</p>  | <p>Discutir a relação existente entre Tecnologia, Educação e Sociedade. ● Refletir sobre o papel das diversas tecnologias educacionais no processo educativo. ● Reconhecer e avaliar os diversos usos das tecnologias de</p> | <p>LEVY, P. <b>Cibercultura</b>. São Paulo: Ed. 34, 1998.</p> <p>MORIN, E. <b>A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento</b>. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.</p> <p>SILVA, M. <b>Sala de aula interativa</b>. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.</p>  |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p> | <p>utilização de recursos audiovisuais no ensino. Análise e utilização de softwares educativos. Uso das tecnologias da informação e da comunicação como apoio educacional na educação a distância. (UFES, 2018, p. 33).</p>  | <p>informação e comunicação (TIC) na educação. • Identificar as diversas aplicações pedagógicas das TICs, contextualizando sua aplicação no cotidiano da prática educativa. • Desenvolver a autonomia e a habilidade de trabalho em equipe, dando ênfase à diversidade comunicacional proporcionada pelos usos das TICs na educação. (UFES, 2018, p. 33).</p>  | <p>BELLONI, M. L. <b>O que é mídia-educação</b>. Campinas: Autores Associados, 2001.<br/> CAMPOS, F.; SANTORO, F.; BORGES, M.; SANTOS, N. <b>Cooperação e aprendizagem on-line</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003.<br/> LEVY, P. <b>Tecnologias da Inteligência</b>. São Paulo: Ed. 34, 1998.<br/> LEVY, P. <b>O que é o virtual?</b>. São Paulo: Ed. 34, 1996.<br/> RUDGER, F. <b>As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores</b>. Porto Alegre: Sulinas, 2011.</p>   |
| <p>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO</p>                     | <p>A infância como categoria social. O processo de institucionalização das crianças no Brasil. A emergência dos direitos das crianças na contemporaneidade. A (in)visibilidade das culturas infantis no contexto formal, não-formal e informal de educação. Educação Infantil no contexto das políticas públicas e suas diferentes infâncias. A infância na Educação infantil e suas implicações no projeto político-pedagógico: uma análise do campo e de campo. (UFES, 2018, p. 47).</p> | <p>- Compreender a evolução histórica da construção social do conceito de criança e sua influência na educação das crianças; - Identificar as diferentes manifestações das culturas infantis nos contextos formais e não formais de educação; - Conhecer as iniciativas públicas e privadas que demarcam o processo de institucionalização das crianças no Brasil; - Analisar criticamente as principais correntes teóricas subjacentes à educação com crianças pequenas; - Problematizar as políticas e as práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da educação infantil na contemporaneidade. (UFES, 2018, p. 47)</p> | <p>ARAÚJO, Vania C. de. Infância e educação inclusiva. <b>Perspectiva</b>, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005.<br/> ARAÚJO, Vania C. de. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. <b>Caderno de Pesquisa em Educação /PPGE/UFES</b>. Vitória, PPGE, 1995.<br/> ARAÚJO, Vania C. de. Mistificação da infância: imagem do passado no presente. <i>In</i>: ARAÚJO, V. C. de. <b>Criança</b>: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: EDUFES, 1996. p. 45-74.<br/> ARIÈS, Philippe. <b>História Social da Criança e da Família</b>. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.<br/> BARBOSA, Maria Carmen S. <b>Por amor e por força</b>: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 35-46.<br/> BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. <i>In</i>: <b>Ensino fundamental de nove anos</b>: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23. CORSINO, Patrícia (org.). <b>Educação infantil: cotidiano e políticas</b>. Campinas: Autores Associados, 2009.<br/> DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. <i>In</i>: KRAMER, S. <i>et al.</i> (org.). <b>Infância e educação infantil</b>. Campinas: Papirus, 1999. p. 175-201.<br/> FARIA, S. C. História e políticas de educação infantil. <i>In</i>: KRAMER,</p> |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   |  | <p>S. <i>et al.</i> (org.). <b>Educação Infantil em curso</b>. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. p. 9-36. KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. <i>In</i>: KRAMER, S, LEITE, M. I. (org.). <b>Infância e produção cultural</b>. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24.</p> <p>Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. <i>In</i>: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (org.). <b>Infância, educação e direitos humanos</b>. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.</p> <p>LEITE FILHO, A. G.; NUNES, Maria Fernanda. <b>Direitos da criança à educação infantil</b>: reflexões sobre a história e a política. <i>In</i>: KRAMER, S. <i>et al.</i> (org.). <b>Educação Infantil</b>: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.</p> <p>SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. <i>In</i>: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). <b>Infância (In) Visível</b>. Araraquara. Junqueira e Marin, 2007. p. 25 - 49.</p> <p>SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. <i>In</i>: KRAMER <i>et al.</i> (org.) <b>Infância</b>: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.</p> |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | Análise das condições concretas dos modos de atualização da atividade docente; suas implicações político-pedagógicas e seus efeitos em centros de educação infantil. Construção de projetos de intervenção pedagógica articulados com as instituições campo de estágio. Produção de ações e dispositivos pedagógicos entre a universidade e as escolas campo, | Proporcionar ao/à futuro/a docente na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental: - Conhecer as especificidades da Educação Infantil no contexto da Educação Básica. - Conhecer a estrutura de organização, funcionamento e a rotina das instituições de Educação Infantil; - Estabelecer contato direto com diferentes Instituições de Educação Infantil; - Investigar as principais tendências e concepções metodológicas | FREIRE, M. <b>A Paixão de conhecer o mundo</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.   |
|   |   |  | <p>OLIVEIRA, Z. R. <b>Educação infantil</b>: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>ROCHA, A. C; KRAMER, S. <b>Educação infantil</b>: Enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.</p> <p>ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. <b>Creches</b>: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.</p> <p>DAHLBERG, G. MOSS; PENCE, A. <b>Qualidade na educação da primeira infância</b> – Perspectivas Pós Modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>DUSSEL, I.; CARUSO, M. <b>A invenção da sala de aula</b>: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.</p>   |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | potencializando problematizações recíprocas nos processos de formação inicial e continuada de alunos e professores (UFES, 2018, p. 50)   | presentes nas instituições de Educação Infantil; - Analisar proposta/currículo da instituição de Educação Infantil; -Sistematizar informações sobre o cotidiano do trabalho pedagógico, com vistas à construção de um diagnóstico; - Elaborar e desenvolver plano de intervenção pedagógica na unidade sede de estágio; (UFES, 2018, p. 50) | FERREIRA, M.C.R. <i>et al.</i> <b>Os fazeres na educação infantil.</b> São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. HORN, M. D. G. S. <b>Sabores, cores, sons, aromas:</b> a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2004. LOPES, A. C. T. Educação infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009. SILVA, A. <i>et al.</i> <b>Culturas infantis em creches e pré-escolas:</b> estágio e pesquisa. Campinas. Autores Associados, 2011.   |
| - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I e II | Elaboração e desenvolvimento inicial de projeto de pesquisa ou do projeto de criação e/ou implementação de propostas educativas e/ou materiais didáticos, contendo: justificativa, problematização, objetivo, referencial teórico. (UFES, 2018, p. 50) | OBJETIVOS: Identificar os principais passos de uma pesquisa na área das Ciências Humanas. Definir uma problemática de estudo a partir da articulação de vivências e conhecimentos da área educacional, apropriados em diferentes momentos do curso. Elaborar o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (UFES, 2018, p. 50)                | LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <b>Pesquisa em educação:</b> abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. TRIVINOS, A. N. S. <b>Introdução à pesquisa em ciências sociais:</b> a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. DEMO, P. <b>Introdução à metodologia da ciência.</b> São Paulo, Atlas, 1985. ANDRÉ, Marli. <b>Etnografia da prática escolar.</b> São Paulo: Papirus, 1995. BARBIER, R. <b>A pesquisa-ação.</b> Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004. GIL, A. C. <b>Métodos e técnicas de pesquisa social.</b> São Paulo: Atlas, 1989. ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). <b>Professora-pesquisadora:</b> uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. LAVILLE, C.; DIONNE, J. A <b>construção do saber.</b> Porto Alegre. ARTMED, 1999. |

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

A partir da organização sintética do quadro acima, podemos averiguar o predomínio dos referencias teóricos das pedagogias hegemônicas e de como os referencias que desnudam a realidade para além da concepção neoliberal/pós-moderna de mundo vem sendo reduzido nas universidades, sabemos que a Ufes é recorte da totalidade, sendo então a singularidade de um fenômeno que está na universalidade (sociedade) tendo conexões dialéticas com a particularidade (classes sociais).

É notório, que o PCC e o currículo de 2018 pauta-se nas questões tópicas da educação,

principalmente, quando vemos os referenciais contidos nas disciplinas curriculares voltadas para a pesquisa, por exemplo, pesquisa educacional, TCC I e TCC II, as abordagens de infância, as disciplinas direcionadas ao currículo da educação infantil e educação básica, a gestão educacional etc. vão na perspectiva das influências pós-modernas como podemos verificar no referencial teórico, porém deixamos claro que não será possível analisarmos profundamente esses referenciais dado os limites de uma pesquisa de mestrado. Assim, confirmamos com Tonet (2013, p. 45) que:

[...] é absolutamente claro que quem produz conhecimento é o indivíduo singular. Ele pode até trabalhar coletivamente, porém a responsabilidade última da produção do conhecimento recai sobre o indivíduo singular. Isso não poderia ser diferente, uma vez que, o indivíduo singular é visto como o componente último e irredutível dessa forma de sociabilidade. Como se sabe, o indivíduo singular, nessa concepção, precede ontologicamente a sociedade, isto é, o que o define essencialmente como ser humano – a igualdade, a racionalidade, a liberdade e o auto-centramento (egoísmo) – é ontologicamente anterior ao seu relacionamento com outros indivíduos. Disso resulta que a sociedade é o resultado das relações que esses indivíduos – ontologicamente anteriores a ela – estabelecem entre si. Isso faz com que a relação entre indivíduo (singular) e sociedade (universal) se realize sem que as mediações particulares (diversos grupos sociais) tenham um peso significativo. Em particular, essa forma de conceber a relação entre indivíduo e sociedade cancela uma das mediações reais mais importantes e decisivas: as classes sociais.

Na sociedade burguesa divididas por classes antagônicas as relações humanas são pautadas a partir da relação com a propriedade privada, ou seja, pelo mercado, essa sociedade é configurada pelo fetichismo da mercadoria, a reificação seria a forma mais plena do desenvolvimento humano, refletindo uma falsa essência humana, isto é, a natureza humana. Em decorrência disso, algumas categorias caras para o marxismo são comprometidas como: particularidade (classes sociais); singularidade (indivíduo), universalidade (sociedade).

O indivíduo pode até pertencer a alguma classe social, mas isso não interfere de forma substancial na produção do conhecimento. A racionalidade é uma qualidade inata, ou seja, uma qualidade da qual todos são portadores por nascimento. Nesse sentido, a razão é uma faculdade trans-histórica. Todos os homens são portadores dela. Apenas fazem uso diferente em momentos históricos diferentes. Por isso mesmo, quem produz o conhecimento é o indivíduo singular, sendo as suas qualidades subjetivas as responsáveis últimas por aquilo que é efetivado. (TONET, 2013, p. 45).

A perspectiva gnosiológica falseia esses fundamentos ontológicos, ou seja, ficam ocultas impedindo a compreensão das contradições sociais, dos interesses de classes que permeiam a cientificidade moderna, principalmente nesse período contemporâneo de barbárie

da humanidade e crise estrutural do capital. Tonet (2013, p. 55) evidencia que, “Trata-se, pois de conhecer a realidade social não para transformá-la radicalmente, mas para permitir a reprodução, certamente, com melhorias, dessa forma de sociabilidade”.

Sem condições de nos alongarmos nessas questões referentes ao método científico, confirmamos com Tonet (2013) que hoje vivenciamos uma relevância da subjetividade se manifestando em todas as áreas do conhecimento, não só da licenciatura em Pedagogia, a esfera do conhecimento está submetida ao irracionalismo nas tónicas das concepções pós-modernas, do neoiluminismo e do relativismo neopragmatismo.

Todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical e em sua totalidade, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força essa mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de moldar o mundo social de modo a possibilitar a plena realização de todos os indivíduos. (TONET, 2013, p. 61).

Constamos essas tónicas do voluntarismo e o politicismo na esfera política nas Diretrizes Curriculares de 2006 que, também se efetiva no currículo de Pedagogia da Ufes tanto no ano de (2006 e 2018). Desse modo, ao examinarmos algumas disciplinas do currículo que se caracterizam conforme as concepções hegemônicas, tentamos sermos cautelosas para manter nosso rigor científico ao mesmo tempo que ficamos receosos, pois poderíamos seguir as tónicas hegemônicas das produções científicas na atualidade como nos elucida Tonet (2013, p. 61):

[...] um “espírito de superficialidade”, que se manifesta no elevado consumo de modas teóricas; na ausência de seriedade com que são abordados, citados ou até descartados autores – especialmente certos autores, – na despreocupação com uma fundamentação rigorosa; na utilização de conceitos – como, por exemplo, modernidade, razão, crítica, cidadania, democracia, pluralismo, socialismo e outros – de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentido óbvio.

Seguindo nessas apreensões referentes as concepções que epilogam o PPC do curso de pedagogia referente ao ano de 2018, nas questões curriculares, é possível constatar a predominância das concepções hegemônicas numa versão pós-crítica do currículo, desse modo ao apresentarmos as problematizações referentes as concepções pós-críticas do currículo, necessita-se distinguir as teorias pós-crítica das teorias críticas da educação.

Os estudos sobre currículo datam a década de 1970 com os seguintes autores que desenvolveram estudos sobre essa temática: Michel Apple, William Pinar, Michel Young,

Henry Giroux, Basil Bernstein e Paulo Freire. Esses autores se enquadram nos estudos críticos sobre currículo dentro de um eclético paradigma (MALANCHEN, 2014). Explicitando a partir do pensamento de Tomaz Tadeu da Silva:

As teorias críticas sobre o currículo [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, p. 30).

Os primeiros estudos sobre currículo assinalavam a perspectiva tecnicista no processo educativo na defesa de um trabalhador especialista cujo objetivo era a neutralidade científica. Assim, a teoria pós-crítica do currículo objetivava superar as teorias críticas. Nos anos de 1970 a concepção tecnicista perde força no cenário educacional mundial, principalmente na França e na Inglaterra, a perspectiva crítica de currículo advém do campo sociológico crítico a partir dos estudos de Bourdieu e da filosofia marxista de Althusser. Já nos Estados Unidos e Canadá partem do campo da educação (SILVA, 1999).

As teorias pós-críticas adentram o cenário educacional brasileiro com grande ênfase nos anos 2000 demonstrando sua hegemonia. Inicialmente com os estudos foucaultianos e seus aspectos culturais na década de 1990. Tomaz Tadeu da Silva foi o principal tradutor de estudos foucaultianos, ampliando-se o leque dos estudos e autores pós-modernos (LOPES, 2013).

Temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Hoje, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico, com preponderância para os trabalhos que focalizam a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (Carvalho, 2011). Caso fossem investigadas as teses e dissertações, ou mesmo os artigos, talvez essa conclusão fosse diferente, similar àquela identificada no período de 1996 a 2006 (Lopes, Macedo, & Paiva, 2006), com maior referência ao pensamento crítico. É possível supor, contudo, que cada vez mais esse pensamento é interpelado pelas reflexões pós-críticas, negocia o seu espaço político-acadêmico com tais reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos (Lopes & Macedo, 2003). (LOPES, 2013, p. 8-9).

É impreciso fazer uma descrição ou caracterizar o pós-estruturalismo. Embora as referências iniciais sejam de autores franceses, possivelmente sua invenção ocorreu

inicialmente na universidade estadunidense. Sendo uma lista infindável de autores, desde Foucault a Derrida, adentrando a filosofia com os estudos de Nietzsche e Heidegger em que a gênese seria o estruturalismo (SILVA, 1999). Portanto, Silva (1999, p. 117) diz que: “o pós-estruturalismo, além de uma reação ao estruturalismo constitui-se numa rejeição da dialética - tanto a hegeliana quanto a marxista.”

Silva (1999) apresenta o pós-estruturalismo como a extensão do estruturalismo. O estruturalismo faz parte de um movimento teórico em que fundamenta-se no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, nos anos de 1950 e 1960 respectivamente. Aludindo-se da gama diversa dos campos da Teoria literária, da Linguística, da Filosofia, antropologia e a Psicanálise. Os autores que possuem mais destaque são: Roman Jakobson, Claude Lévi- Strauss e Louis Althusser, Roland Barthes e Michel Foucault com citamos anteriormente.

Em relação a sua concepção teórica, o estruturalismo foca nos aspectos estruturais. Fazendo parte de um complexo sistema de poder, então a estrutura é aquela que faz a sustentação de determinado elemento.

A estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto” mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. O estruturalismo parte das investigações linguísticas de Saussure que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem. (SILVA, 1999, p. 118).

Evidenciamos que as disciplinas elencadas no quadro acima referentes a matriz curricular de 2018 correspondem aos aspectos das teorias pós-críticas e sua gama diversa de autores desse campo, como podemos observar o referencial teórico da disciplina de Psicologia da Educação no qual autores como: Foucault e Chartier estão presentes, já autores considerados clássicos no estudo da psicologia da educação, por exemplo, Piaget, Vigotski e Wallon não aparecem nesses referenciais. Embora muitas das vezes Vigotski e Piaget aparecem como se fizessem parte da mesma vertente teórica a sociointencionista.

Para melhor apresentamos os estudos sobre currículo o aspecto histórico, Malanchen (2021) fundamentando-se em Nereide Saviani (2000) afirma que:

Quando nos referimos à história do currículo, [...] nos remetemos a autores ou obras clássicas que contribuíram com o pensamento pedagógico e são estudados muitas vezes na história da educação, na didática geral, nas disciplinas escolares, psicologia educacional, ou na filosofia da educação, etc., tais como: João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, o Ratio Studiorum da Companhia de Jesus, Friedrich Froebel, Celestin Freinet, John Dewey,

Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Piaget, Johann Friedrich Herbart, Carls Rogers, Anton Makarenko, Lev Vigotsky, Maria Montessori, Moisey Pistrak, Paulo Freire, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Peter McLaren, Michael Young e Dermeval Saviani, etc. Esses e outros pensadores, produzem e influenciam em teorias pedagógicas que de algum modo, apontam para um pensamento curricular, isto é, uma teoria curricular, ancorada numa dada compreensão de sociedade, ser humano, escola e conhecimento escolar. (MALANCHEN, 2021, p. 125).

A despeito disso, a disciplina Psicologia da Educação no PPC de 2018 centra-se na efervescência da linguagem como defendem os pós-estruturalista, não à toa que os referencias foucaultianos estão em evidência, pois conforme Silva (1999, p. 119-120) existe uma “[...] preocupação de Foucault com a noção de “discurso” [...] não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”.

Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um outro, mas como partindo de um outro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utiliza do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 1999, p. 120).

Pós-estruturalismo e pós-modernismo possuem diferenças, mas também compartilham semelhanças, pois criticam a concepção do sujeito centrado e autônomo, como defendem o humanismo e o modernismo. Embora partam de campos epistemológicos distintos, a época atual abre espaço para as semelhanças como aponta Malanchen (2014, p. 78-79)

[...] para os intelectuais “pós”, tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Alega-se a partir disso que a realidade é incognoscível, isto é, a realidade é somente o que cada um percebe ser. Desse modo as concepções da realidade precisam ser niveladas, para que nenhuma seja considerada mais verdadeira que a outra. Em algumas versões do Pós-modernismo postulam-se concepções um pouco menos individualistas do conhecimento e este é considerado uma construção cultural compartilhada por um grupo. Nesse caso serão verdadeiras aquelas ideias que integrem a cultura do grupo, não cabendo qualquer juízo de valor externo a essa cultura. Assim, para o Pós-modernismo, os critérios para distinção do que é verdadeiro ou falso são sempre relativos, sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade.

Portanto, o pós-modernismo adentra-se numa vasta variedade de correntes filosóficas para dar conta das suas teses. O PPC de Pedagogia da UFES não está imune as concepções pós-modernas, visto que, faz parte do modo de produção capitalista e as crises estruturais que na



sua reestruturação produtiva essas correntes filosóficas mais irracionais tentam uma sobrevida. Além disso, os autores dessas correntes são tidos como de esquerda, porém surfam na onda do capitalismo na sua ideologia neoliberal como apresenta Duarte (2001):

Assim, há uma indissolúvel relação entre as mais diversas (e elas parecem ser infinitas) formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal. (DUARTE, 2001, p. 103).

Consequentemente, a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFES tem a sobrevida no ano de 2006 da teoria do “professor reflexivo” cujo a corrente filosófica é representada pelo neopragmatismo, já no ano de 2018, embora seja difícil fazer uma denominação precisa, as teorias pós-críticas têm sua sobrevida representadas pela corrente filosófica do pós-estruturalismo. Assim, para finalizarmos nossas ponderações a essa análise sintética na qual apresenta o pensamento pós-moderno na construção de alguns matizes filosóficos.

Como qualquer pensamento, os que compõem a agenda pós-moderna, modismos ou não, transmutam-se no decorrer da história. Assim, se é difícil conceber a sobrevida de um pensamento pós-moderno tal como manifesto por seus primeiros representantes – que, de modo geral, asseveravam a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação –, é nítida a sobrevida de facetas da agenda pós-moderna como, por exemplo, suas vertentes culturalistas e neopragmáticas. (MORAES, 2004, p. 340).

As sobrevidas dessas vertentes não estão em voga na atualidade, dessa forma o PPC de Pedagogia da UFES, mesmo tendo concepções críticas referentes ao campo pedagógico contra-hegemônico, por exemplo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, existem as representações neopragmáticas representadas pela teoria do “professor reflexivo” e as teorias pós-críticas cujo representante é o pós-estruturalismo. Concordamos com Della Fonte (2022) ao fazer uma apresentação dos rumos da

agenda pós:

Vivemos uma condição na qual a asserção pós-moderna de não existência de validade objetiva para a verdade e para o julgamento ético está enfraquecida. Além disso, a história (como prática social) tem se imposto e a atual defesa da ciência coloca sob suspeita a própria suspeição a que fora submetida pelas mãos do pós-moderno. Por essa razão, nosso momento traz bases objetivas e subjetivas para colocarmos o debate sobre a pesquisa científica e a prática educativa em outro patamar. Defender a ciência não implica abdicar da necessária crítica ao cientificismo positivista e a subserviência desse saber aos interesses do mercado. Essa provocação merece aprofundamentos até para articulá-la ao projeto de valorização da escola pública, do ensino e da transmissão e apropriação ativa de conhecimentos elaborados, como conhecimentos vivos acerca do fazer-se humanidade. Nesse aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a oferecer. (DELLA FONTE, 2022, p. 90).

Em virtude do neoconservadorismo que se instalou nos últimos tempos, a agenda pós perde força no cenário mundial, embora no PPC de Pedagogia da UFES esteja exposto alguns malabarismos dessa corrente, não podemos fugir da realidade histórica e social, pois a conjuntura política atual apresenta a ascensão de forças conservadoras que aumentaram o coro de ataque à ciência e ao conhecimento de base científica.

Destarte, na área política a concepção pós pode ter saído do cenário, mas no campo da educação, principalmente, nos estudos do currículo, o pensamento pós continua pujante, não à toa, que o currículo de Pedagogia da Ufes no ano de 2018 tem uma quase hegemonia dos estudos pós críticos, assim para melhor compreendermos esse cenário de hegemonia da concepção pós-crítica, Malanchen (2021, p. 127) apresenta:

Observamos que essa mudança no foco do “o que ensinar”, tem fundamentos que se desdobram do pensamento pós-moderno dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou “pós-curriculo”), amparado no relativismo cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos. A agenda pós-moderna em sua configuração, é composta por diversas teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. Com essa defesa para os intelectuais “pós”, tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Postula-se a partir dessa compreensão que a realidade é somente o que cada um perceber.

Apesar de haver esse relativismo cultural no qual tem foco a visão segmentária do sujeito local e suas vivências em que o externo, ou seja, a universalidade, a construção histórica, melhor dizendo, a totalidade não é trazida à tona, pois desvelaria a raiz e estrutura social vigente. Apesar de que no aspecto geral estarmos evidenciando a ascensão do relativismo

neopragmatista das concepções hegemônicas, o relativismo na versão cultural e epistemológica por intermédio do multiculturalismo continua a verberar nos currículos escolares.

A questão multicultural aparece como alternativa que visa, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais e tem apoio nos estudos culturais dos anos 1990. Para os defensores do Multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. Em meio a estas questões ganha cada dia mais espaço o currículo numa perspectiva multicultural, portanto pautada no relativismo cultural e epistemológico. (MALANCHEN, 2021, p. 128).

É possível presenciar duas retóricas problemáticas do multiculturalismo como evidencia Malanchen (2021); uma delas seria a desvalorização do professor, da escola enquanto instituição que universaliza a cultura por meio da transmissão dos conhecimentos sistematizados, para os multiculturalistas isso é um “daltonismo cultural”, “eurocentrismo” etc. Além disso, fragmenta as lutas e os movimentos sociais, a compreensão de totalidade.

Apesar do domínio das pedagogias hegemônicas, também pudemos observar disciplinas com pressupostos contra-hegemônicos em que no quadro a seguir, estão mais bem sintetizadas.

Quadro 15 - Disciplinas caracterizadas pela concepção contra-hegemônica - PPC/2018

| Contra-hegemônica                        | Ementa  | Objetivos  | Bibliografia  |
|--|---|--|---|
| DIDÁTICA                                 | <p>Concepções de educação, escola, conhecimento, docente, discente em diferentes perspectivas teóricas e práticas presentes no campo da didática e que focam o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (UFES, 2018, p. 38).</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar nas diferentes concepções de educação, sua expressão no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Compreender a relação indissociável entre os elementos constitutivos da didática com os fundamentos da educação.</li> <li>- Entender a importância da relação professor-aluno para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.</li> <li>- Elaborar planos de trabalho para a prática pedagógica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (UFES, 2018, p. 38).</li> </ul> | <p>SAVIANI, D. <b>Escola e democracia</b>. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.</p> <p>MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. <b>Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice</b>. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.</p> <p>SAVIANI, N. <b>Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade entre conteúdo e método no processo pedagógico</b>. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.</p> <p>ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). <b>Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar</b>. Campinas-SP: Alínea, 2007.</p> <p>ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). <b>Ensinando aos pequenos de zero a três anos</b>. Campinas - SP: Alínea. 2009.</p> <p>CANDAUI, V. M. (Org.). <b>Didática, currículo e saberes escolares</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2000.</p> <p>MARTINS, L. M. <b>O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica</b>. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.</p> <p>WACHOWICZ, L. A. <b>O método dialético na didática</b>. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1991.</p> |
| EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | <p>Relações étnico-raciais e políticas afirmativas no contexto brasileiro. Relações étnico-raciais, identidade e gênero na educação brasileira. Escola, currículo e a questão étnico-racial na educação básica. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. Raízes históricas e sociológicas da discriminação contra o negro na educação brasileira. (UFES, 2018, p. 57).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a produção social e histórica do racismo na educação brasileira.</li> <li>- Conhecer o processo histórico de educação da população negra no Brasil.</li> <li>- Examinar o conceito de raça social como categoria de análise na educação.</li> <li>- Desconstruir estereótipos e estigmas produzidos contra o negro na educação brasileira. (UFES, 2018, p. 57).</li> </ul>   | <p>Santos Correa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas. <b>Africanidades: produções identitárias e políticas culturais</b>. Vitória: Edufes, 2013.</p> <p>BAZÍLIO, Luís Cavaliere; KRAMER, Sônia. <b>Infância. Educação e Direitos Humanos</b>. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>MOORE, Carlos. <b>Racismo Sociedade: Novas Bases epistemológicas para entender o racismo</b>. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.</p> <p>BRASIL. <b>Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana</b>. Brasília: MEC/Secad, 2005.</p> <p>CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. <b>Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil</b>. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>EPEIA - Dossiê Mulheres Negras. Disponível em: <a href="file:///C:/Users/user/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea.pdf">file:///C:/Users/user/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea.pdf</a>. Acesso em: 20 dez. 2015.</p> <p>FELICE, Renísia Cristina Garcia. <b>Raça e classe na gestão da educação básica</b></p>   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   |  | <p><b>brasileira:</b> a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do Oprimido</b>. Paz e Terra, 1974.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. <b>Educação e Pesquisa</b>, São Paulo, v.29, nº.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.</p> <p>GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, n. 15, p. 134-158, 2000.</p> <p>MUNANGA. Kabengele. <b>Superando o Racismo na escola</b>. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.</p>                                   |
| MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | Estado, educação e movimentos sociais; o papel dos movimentos sociais na configuração do campo da EJA: trajetória e memória; tensões e desafios na formulação, implementação e consolidação das políticas de EJA nos planos global e local; direitos humanos e movimentos sociais no Brasil; os sentidos da EJA como direito e como educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos legais e dilemas. (UFES, 2018, p. 53). | <p>- Explorar as relações entre educação, sociedade civil e estado a partir do estudo das concepções dos movimentos sociais e da Educação de Jovens e Adultos e suas contribuições para a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.</p> <p>- Estudar as concepções teórico-metodológicas da Educação Popular e EJA no Brasil e seu legado para este campo de conhecimento; analisar as relações movimentos sociais e Estado e a configuração atual da modalidade. (UFES, 2018, p. 53).</p> | <p>GOHN, Maria da Glória Marcondes. <b>A construção da cidadania dos brasileiros</b>. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>GOHN, Maria da Glória Marcondes. <b>Novas teorias dos movimentos sociais</b>. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Educação como prática da liberdade</b>. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. <b>Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos</b>, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.</p> <p>BARRETO, José Carlos. <b>Um sonho que não serve ao sonhador</b>. In: Departamento de EJA/Secad; RAAB. (org.). <b>Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos</b>. Brasília: UNESCO/MEC/RAAB, 2005, v. 1, p. 63-68.</p> |
| TRABALHO E EDUCAÇÃO (optativa)                    | O mundo do trabalho e a formação humana. Fundamentos da Economia Política. As relações históricas entre educação, economia e sociedade.   | <p><b>OBJETIVOS GERAIS</b></p> <p>Compreender o trabalho como princípio educativo; Discutir as transformações do mundo produtivo no contexto da globalização econômica;</p>  | <p>CASTEL, R. <b>As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário</b>. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. <b>Retratos da Escola</b>, Brasília, v. 5, n.8, 2011.</p> <p>FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização.</p>   |

|                            |  |   |  |
|----------------------------|--|---|--|
|                            | <p>Trabalho, conhecimento e os processos educativos na história brasileira. O emprego no contexto da globalização do capital e as dimensões ética, política e econômica da qualificação da força de trabalho. A produção social da vida humana pelo trabalho e as práticas educativas que ocorrem no plano institucional e nas diversas instâncias dos movimentos sociais. O direito do trabalhador à educação e as perspectivas históricas e ontológicas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. (UFES, 2018, p. 70).</p> | <p>Analisar as políticas de formação profissional no contexto atual; Relacionar a formação do ensino médio com a educação profissional; Analisar a escola, os profissionais e o mundo do trabalho. (UFES, 2018, p. 70).</p>   | <p><b>Linhas Críticas</b>, Brasília, DF, v.17, n. 34, 2011.<br/> <b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b><br/>     FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. <b>Revista Educação e Realidade</b>, Porto Alegre: v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.<br/>     FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). <b>Ensino médio integrado: concepção e contradições</b>. São Paulo: Cortez, 2005.<br/>     FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. <b>Educação &amp; Sociedade</b>, Campinas, v. 26, nº 92, 2005. GRAMSCI, A. <b>Os intelectuais e a organização da cultura</b>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.<br/>     KUENZER, A. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. <b>Educação &amp; Sociedade</b>, Campinas, v. 32, nº 116, 2011.<br/>     MACHADO, L. R. S. <b>Politecnia, escola unitária e trabalho</b>. São Paulo: Cortez, 1989.<br/>     MANACORDA, M.A. <b>Marx e a pedagogia moderna</b>. Campinas: Alínea, 2007.<br/>     SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.<br/>     SIMOES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. <b>Retratos da Escola</b>, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.</p> |
| <p>MARXISMO E EDUCAÇÃO</p> | <p>O materialismo histórico dialético como fundamento da teoria pedagógica histórico-crítica. História, fundamentos e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. A Pedagogia Histórico-Crítica e o método pedagógico. (UFES, 2018, p. 77).</p>  | <p>Compreender as principais categorias do materialismo histórico dialético.<br/>     - Conhecer a gênese, estrutura e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.<br/>     - Reconhecer, no método pedagógico histórico-crítico, as categorias fundantes do materialismo histórico dialético. (UFES, 2018, p. 77).</p> | <p>MANACORDA, M. A. <b>Marx e a pedagogia moderna</b>. Campinas: Alínea, 2007.<br/>     CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. <b>O método dialético na pesquisa em educação</b>. Campinas - SP: Autores Associados, 2014.<br/>     SAVIANI, D. DUARTE, N. (org.). <b>Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar</b>. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.<br/>     LOMBARDI, José Claudinei. <b>Educação e ensino na obra de Marx e Engels</b>. Campinas: Alínea, 2011.<br/>     LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, D. <b>Marxismo e educação: debates contemporâneos</b>. Campinas: Autores Associados, 2008.<br/>     NETTO, José Paulo. <b>Introdução ao estudo do método em Marx</b>. São Paulo: Expressão Popular, 2013.</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | NETTO; José Paulo (org.). <b>O leitor de Marx</b> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.<br>SAVIANI, D. <b>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</b> . 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. |
|--|--|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

A predominância no currículo de Pedagogia da UFES (2018) epilgam as concepções hegemônicas, mas também aparecem as concepções contra hegemônicas, pudemos observar que as duas disciplinas que apresentam o referencial marxista com a radicalidade necessária, por exemplo, marxismo e educação e educação e trabalho são disciplinas optativas, destoando mais uma vez a possibilidade dos licenciados em Pedagogia terem um contato inicial com os estudos marxistas, por isso para maiores compreensões em relação a organização das disciplinas optativas verificar (anexo 11 e 12)

No próximo tópico seguimos com as reflexões referentes ao currículo de Pedagogia da UFES buscando trazer novos desdobramentos em relação aos avanços para superarmos o multiculturalismo, como também o relativismo neopragmatista das PAA que tem ascendido em decorrência do negacionismo, do imediatismo, das *fake news*, e do irracionalismo capitalista/neoliberal em suas crises estruturais.

### 3.3.1 Reflexões acerca dos PPCs e currículos de Pedagogia da UFES (2006 e 2018): para além do relativismo neopragmatista das PAA

Retomando as reflexões no que tange as DCN de 2006 e sua articulação com os currículos e os PPCs de Pedagogia da Ufes, podemos depreender que as DCNs recomendam um quantitativo de duzentas horas de atividades complementares no currículo, em que os estudantes devem escolherem, ou seja, traçarem seus percursos acadêmicos de acordo com as preferências teóricas/metodológicas adquiridas no decorrer do curso, essa imersão do estudante a perscrutar sua trajetória acadêmica/intelectual supera um pouco a lógica do conceito de estudos em disciplinas, torna-se algo em que o aluno de certa forma participa do seu próprio envolvimento curricular deixando-o mais abrangente, existe ressalvas sobre essa “escolha”, pois se o aluno no teve contato com um arcabouço teórico histórico-crítico, na ocasião ele poderá ser submetido as pedagogia hegemônicas. Esse percurso é realizado por intermédio da inclusão de atividades acadêmico-científico-culturais tais como: projetos de pesquisa direcionados à iniciação científica, extensão universitária, monitorias, congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências dentre outros.

Em relação as mudanças referentes a matriz curricular do CP de 2006 para o ano de 2018, pontuamos alguns avanços nesse transcurso. As constantes indefinições das diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia no Brasil foi um debate marcado por transformações e retrocessos, vemos a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 como um atraso nas conquistas efetuadas até aqui, visto que, essa resolução foi gestada em uma conjuntura política adversa no qual os setores progressistas e comprometidos com a democracia burguesa não conseguiram fazer articulações e concessões favoráveis.

Na atualidade, os setores progressistas junto de várias IES estão movimento frente a revogação da BNC-formação. A Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, tem se organizado em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

Lembramos que a Resolução 02/2019<sup>46</sup> está suspensa até a conjuntura que essa dissertação está sendo escrita, porém esperamos que seja revogada, mas sabemos que será necessário mais pressões e correlações de forças para que de fato possamos conquistar a derrocada dessa resolução que traz grandes retrocessos à formação das licenciaturas e, especificamente, à formação em Pedagogia.

Assim, as atividades que incentivam os estudantes de pedagogia a obterem um vínculo com a pesquisa como propôs o inciso III do artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante ao PPC da instituição, desaparecem na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Ressaltamos que estamos citando a Resolução 02/2015, pois esta fundamenta o PPC de Pedagogia referente ao ano de 2018, já a resolução 02/2019 em decorrência das reformas curriculares das últimas décadas pretende entrar em vigor.

Assomamos que os vínculos com a pesquisa presentes na Resolução 02/2015 ainda se coadunava com os interesses do capital, ou seja, um progressismo disfarçado de criticidade;

---

<sup>46</sup>Em outubro de 2022, o prazo foi alterado para 5 anos, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2022, de 04 de outubro como está posto no art. 1º Ficam adicionados 2 (dois) anos ao prazo previsto no Parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, possibilitando às Instituições de Educação Superior (IES) que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o prazo limite de 5 (cinco) anos para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a que se refere a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=244931-pcp028-22&category\\_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244931-pcp028-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2023.



pois a mesma resolução possui vários trechos de valorização à docência estabelecido pela esfera estatal como podemos observar no trecho a seguir:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; (BRASIL, 2015, p.01)

Portelinha e Sbardelotto (2017) apresentaram que a Resolução 02/2015 há uma defesa de valorização da docência e da garantia da formação inicial e continuada, as autoras acrescentam que as equivalências em torno da valorização docente representam estratégias discursivas, como a articulação de demandas em torno de um significante vazio ou flutuante, a criação de antagonismos e o uso de metáforas.

Compreendemos que mesmo a Resolução 02/2015 esteja comprometida por intermédio das Políticas Públicas Estatais para a valorização de salários dignos e o comprometimento para uma formação de qualidade sabemos que os intelectuais que efetivam e elaboram os currículos e os planos de carreira também se coadunam aos interesses do mercado representando as ideias da classe dominante. Por isso, confirmamos com Silva (2020, p.113): as políticas de formação de professores apresentam novas formas do tecnicismo:

[...] reinventadas por meio da incorporação educacional das TIC e sustentadas, por sua vez, na insistência da noção de competências (vinculadas ao saber fazer) nos discursos oficiais. A noção de competência na formação de professores desloca a dimensão acadêmica para a dimensão instrumental, colocando a ênfase do processo pedagógico mais na instrução do que no ensino. Nesses termos, o saber fazer resume-se num conjunto de habilidades indispensáveis para a perpetuação de qualquer sistema produtivo.

Lembramos que as DCN/2006 e Resolução de 2015 para CP não tinha um projeto político contrário aos interesses do capitalismo, e sim a sua manutenção, não à toa que tinha uma perspectiva de um “superdocente”, “multidisciplinar”, “polivalente”, além disso o CP da Ufes apresenta que as competências e atribuições podem ser classificadas no campo da docência, da gestão, da pesquisa e da responsabilização técnico-política. Como podemos observar no Quadro 16 a seguir, elaborado por Triches (2016) em sua tese de doutorado analisou 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:

Quadro 16 - Competências e atribuições presentes nos projetos políticos pedagógicos das IFES

| Campos   | Competências e Atribuições   |
|--|--|
| <p><b>Responsabilização Técnico-política</b></p> | <p>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</p> |

|               |   |
|---------------|---|
|               | <p>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);</p> |
| <b>Gestão</b> | <p>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);</p>   |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
|                                     | <p>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).</p> |
| <p><b>Pesquisa/Investigação</b></p> | <p>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).</p>   |
| <p><b>Inclusão/Diversidade</b></p>  | <p>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</p>                          |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>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).</p> |
|--|---|

Fonte: Triches (2016).

Essa responsabilização do licenciando no CP configura-se como um “superprofessor”, assim nos apresenta Triches (2016, p. 250):

Como temos indicado, além da docência, a gestão e a pesquisa têm lugares de destaque na matriz curricular, na finalidade e entre as competências e atribuições do egresso do CPe. Se elas são eixos verticais na formação do superdocente, podemos dizer que inclusão e responsabilidade técnico-política são eixos horizontais. O princípio orientador é que o profissional deve atuar – não importa se na docência, na gestão ou na pesquisa – de forma a se responsabilizar por resolver problemas e respeitar as diferenças, tomando para si uma atuação inclusiva e tolerante. Nas políticas educacionais e discursos disseminados na mídia, depositam-se sobre o professor muitas atribuições, com as quais se pretende responsabilizá-lo pelos resultados escolares em geral, particularmente os derivados das avaliações em larga escala. Consideramos responsabilização e não responsabilidade, pois o que é colocado sobre o Licenciado em Pedagogia, na maioria das vezes, não condiz com as funções realizáveis dentro dos limites da sua atuação.

Não está na alçada do Licenciado em Pedagogia resolver os problemas estruturais do capitalismo como assevera Mészáros (2008) esse processo busca que os indivíduos, nesse caso, os professores, internalizem os problemas estruturais crônicos do sistema capitalista, como se estivesse na capacidade deles a resolução de problemas sociais. As evidências para afirmarmos isso está no próprio currículo quando propõe um profissional pautado na “interdisciplinaridade; contextualização; democratização; pertinência e relevância social; ética e sensibilidade afetiva e estética” (UFES, 2018, p. 11). Tem uma correlação com a concepção de mundo neoliberal/pós-moderna de individualismo, e cultura da tolerância e da paz, sendo que um sistema produzido pela propriedade privada da exploração humana, é impossível sermos éticos

e tolerantes no contexto de lutas de classes.

Retornando aos avanços no currículo de Pedagogia da UFES nos anos de 2006 para 2018, podemos destacar algumas mudanças que pontuamos como relevantes: aumento da carga horária de didática de 60 h para 75 h; a inclusão da disciplina educação para as relações étnico-raciais; aumento da carga horária das disciplinas das metodologias de ensino; - apresentação de algumas diferenças nas concepções teóricas e metodológicas observadas entre alfabetização e letramento; análise sobre a formação para a educação inclusiva, lembramos que todas essas questões apresentadas efetuam-se como análises introdutórias, então, dada as condições postas para uma pesquisa de mestrado resolvemos tratar com cuidado e respeitando as especificidades da respectiva intuição analisada.

Ao fazermos observações nos PPCs da respectiva Universidade, ainda perdura algumas indefinições como, por exemplo, a questão de a carga horária complementar de estudos acadêmicos verificar o Anexo 1. Porém, cada instituição tem sua autonomia universitária, embora nos últimos quatro anos na qual vivenciamos um governo antidemocrático do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em que muitas instituições federais foram ocupadas por reitores interventores como a instituição dos PPCs analisados.

Outras questões que encontramos nas nossas análises, refere-se aos estágios, pois os estudantes do curso noturno que, são trabalhadores podem não terem a oportunidade de vivenciarem os estágios de educação infantil, pois não existem escolas de educação infantil nos horários das 18h às 22h horas que corresponde o horário da oferta do curso de Pedagogia à noite. Então, a alternativa é a participação nos estágios de escolas noturnas de educação de jovens e adultos. Entretanto, o PPC de pedagogia da UFES não oferta estágio nas escolas de jovens e adultos, a matriz curricular direciona os estágios para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão. Causando indefinições, dado feito que os estudantes trabalhadores serão mais impactados. Assim, o PPC propõe:

Matriz curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura Matutino, o estágio curricular é ofertado no turno em que os graduandos estudam, a partir do 6º semestre, devendo ocorrer em instituições de ensino da educação básica, preferencialmente públicas, e orientar-se para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão educacional. A carga horária do estágio curricular supervisionado é organizada em 3 disciplinas de 135 horas cada uma: Estágio Supervisionado da Educação Infantil, Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Além do Estágio Supervisionado Obrigatório os estudantes do curso de Pedagogia Matutino podem optar por realizar o Estágio Supervisionado não Obrigatório, em espaços escolares e não escolares. De acordo com o PDI-UFES 2015-2019

(UFES, 2015, p. 38), considera-se estágio não obrigatório a atividade complementar de natureza prático-pedagógica a ser desenvolvida sob supervisão de um professor e de um profissional vinculados à área de conhecimento do curso, prevista no Projeto Pedagógico do Curso em que o estudante de graduação estiver matriculado, sendo compatível com as atividades acadêmicas do discente, em complementação ao ensino e à aprendizagem. (UFES, 2018, p. 15).

As áreas relacionadas as metodologias de ensino: – Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e arte de educação, verificamos o aumento de sua carga horária, muitas vezes essas disciplinas são desafiadoras no percurso profissional dos licenciados em Pedagogia por não dominarem os conteúdos e conceitos dessas áreas específicas, mas entendemos que a forma de organização na matriz curricular da UFES condiciona-se ao trabalho pedagógico mas os referenciais teóricos continuam nas tónicas das concepções pedagógicas hegemônicas, organizamos o quadro a seguir destacando os objetivos e bibliografia.

Quadro 17 - Concepções hegemônicas nas disciplinas de metodologia e ensino - PPC/2018

| Disciplinas   | Objetivos   | Bibliografia   |
|---|---|--|
| <b>Português: conteúdo e metodologia</b>  | Orientar com base nas informações oficiais do ensino da Língua Portuguesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Concepções de linguagem, língua, texto, gêneros do discurso, leitura, produção de texto, variação linguística, gramática e literatura em correlação com práticas de ensino. Fundamentação teórica e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita a partir de diferentes gêneros do discurso. Análise crítica de materiais e de livros didáticos usados no ensino de Língua Portuguesa. Análise crítica de instrumentos de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Planejamento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (UFES, 2018, p. 44).  | BRASIL. MEC. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª series do Ensino Fundamental)</b> . Brasília: MEC, 1999.<br>KOCH, Ingedore G. Villaça. <b>Desvendando os segredos do texto</b> . 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.<br>ZACCUR, Edwiges (org.). <b>A magia da linguagem</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2000.<br>AMÂNCIO, Iris M. da C.; GOMES, Nilma L.; JORGE, Miriam L. dos S. <b>Literaturas africanas e afrobrasileiras na prática pedagógica</b> . Belo Horizonte: Autêntica, 2008.<br>BAGNO, Marcos. <b>Preconceito linguístico: o que é, como se faz</b> . Ed. revista e atualizada. São Paulo: Parábola, 2016.<br>DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. <b>JOVER-FALEIROS, Rita. Leitura de literatura na escola</b> . São Paulo: Parábola, 2013.                      |
| <b>Matemática I - conteúdo e metodologia</b><br><b>- Matemática II - conteúdo e metodologia</b> | Aborda a evolução da noção de quantidade numérica na criança: os obstáculos e sua superação. Evolução histórica dos sistemas de numeração e propriedades do sistema de numeração decimal; Reconhecer a importância da matemática na formação do educando.<br>• Identificar dificuldades relativas ao ensino-aprendizagem da matemática e elaborar atividades para saná-las.<br>• Selecionar processos, material didático e técnicas adequadas ao ensino da matemática.<br>• Familiarizar-se com conceitos de matemática e aplicá-los coerente e eficazmente na sala de aula.<br>• Relacionar o ensino de matemática com os outros ramos do saber e com o cotidiano do aluno.<br>• Identificar e valorizar o conhecimento matemático de crianças pré-escolares. • Discutir alguns aspectos dos PCNs de matemática. | CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). <b>Aprender Pensando</b> . 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.<br>LORENZATO, Sergio. <b>Educação infantil e percepção matemática</b> . São Paulo: Autores Associados, 2006.<br>TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. <b>Didática da Matemática: como dois e dois - a construção da Matemática</b> . São Paulo: FTD, 1997.<br>SANTOS, Vânia Pereira dos (org.). <b>Avaliação da aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos</b> . Projeto Fundão. UFRJ.<br>CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). <b>Aprender pensando</b> . 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.<br>CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). <b>Na vida dez, na escola zero</b> . 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.<br>CENTURIÓN, Marília. <b>Números e operações</b> . São Paulo: Scipione, 1995. |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>IMENES, Luis Márcio. <b>Geometria das dobraduras</b>. São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>IMENES, Luis Márcio.. <b>Geometria dos mosaicos</b>. São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>LORENZATO, Sergio. <b>Para aprender matemática</b>. São Paulo: Autores Associados, 2006.</p> <p>PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). <b>Didática da matemática: reflexões psico-pedagógicas</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p>   |
| <b>Ciências Naturais: conteúdo e metodologia</b> | <p>Discorre sobre a produção do conhecimento científico no contexto sócio histórico. Temas integradores do currículo de Ciências Naturais na educação básica. Focalizando no desenvolvimento de sequências didáticas e investigativas; Compreender o ensino de ciências como processo de inserção dos estudantes em uma nova maneira de ver e interpretar o mundo natural e a ciência como empreendimento humano, cultural (UFES, 2018, p. 41)</p> | <p>CAMPOS, M. C.; NIGRO, R. G. <b>Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação</b>. São Paulo: FTD, 2010.</p> <p>DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. <b>Ensino de ciências: fundamentos e métodos</b>. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. <b>A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico</b>. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.</p> <p>CARVALHO, A. M. P.; VANNUCCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E.; REY, R. C. <b>Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico</b>. São Paulo: Scipione, 1998.</p> <p>DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. <b>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não escolares, Educação Matemática</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>GERALDO, A.C.H. <b>Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica</b>. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.</p> <p>LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. <b>Ensaio</b>, v. 8, n. 2, p. 184-198, 2006.</p> <p>LIMA, M. E. C. C.; LOUREIRO, M. B. <b>Trilhas para ensinar ciências para crianças</b>. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.</p> |
|  | <p>Trazer a Geografia como possibilidade de leitura do mundo</p>   | <p>ALMEIDA; PASSINI, E. Y. <b>O espaço geográfico ensino e representação</b>. São Paulo:</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Geografia - conteúdo e metodologia</b></p> | <p>e de formação de sujeitos sociais. A elaboração do pensamento geográfico dos estudantes na Educação Básica. Os conceitos fundamentais da Geografia escolar. O fazer pedagógico do ensino de Geografia: fontes de pesquisa, métodos, recursos didáticos, seleção de conteúdos e instrumentos de avaliação. - Propiciar embasamento teórico-metodológico necessário ao ensino da Geografia no ensino da Educação Básica. - Potencializar a pesquisa e a reflexão sobre/na/com prática docente. - Vivenciar situações de regência de ensino e de desenvolvimento de projetos pedagógicos (UFES, 2018, p. 47).</p> | <p>Contexto, [1989] 2006. CASTELLAR, S. (org.). <b>Educação geográfica:</b> teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (org.). <b>(Geo)grafias e linguagens concepções, pesquisas e experiências formativas.</b> Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.</p>  |
| <p><b>História - conteúdo e metodologia</b></p>  | <p>Propiciar embasamento teórico-metodológico necessário ao ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica, problematizando e vivenciando diferentes contextos da formação e prática docente (UFES, 2018, p. 43).</p>  | <p>BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). <b>O saber histórico na sala de aula.</b> 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Repensando o Ensino). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. <b>O livro didático de história:</b> políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Ed. UFRN, 2007. ROSSI, Vera Sabongi de; ZAMBONI, HERNESTA (org.). <b>Quanto tempo o tempo tem.</b> São Paulo; Alínea, 2003</p>  |
| <p><b>Arte e Educação</b></p>                    | <p>Fundamentar com teorias e práticas sobre arte na educação da criança em suas etapas escolares; Conscientizar sobre a realidade do ensino da arte na educação básica; Identificar métodos específicos e possibilidades novas para o ensino da arte; Trabalhar conteúdos metodológicos numa relação teoria e prática (UFES, 2018, p. 51).</p>  | <p>DUARTE JR. João Francisco. <b>Fundamentos Estéticos da Educação.</b> São Paulo: Papirus, 1988. FERRAZ, Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. Rezende. <b>Metodologia do ensino de arte.</b> São Paulo: Cortez, 1993. FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. T. <b>Arte na educação escolar.</b> São Paulo: Cortez, 1992. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. <b>A imagem no ensino da arte:</b> anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). <b>Arte/educação contemporânea:</b> consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. IAVELBERG, Rosa. <b>O desenho cultivado da Criança:</b> prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | MOREIRA, Ana Angélica Albano. <b>O espaço do desenho: a educação do educador.</b> São Paulo: Loyola, 1984.<br>REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins; MAGRO, Adriana. <b>A cidade que mora em mim.</b> Vitória: EDUFES, 2009. |
|--|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC de 2018 da Ufes (2023).

A partir do quadro que organizamos trazendo os objetivos e a biografia das disciplinas apresentadas podemos constatar a hegemonia das concepções hegemônicas, a exemplo, podemos citar Matemática I e II em que a obra de (LORENZATO, 2006) fundamenta-se na perspectiva teórica do construtivismo de Jean Piaget, na primeira parte do livro esboça os estágios do desenvolvimento da criança conforme o biólogo organizou ao formular sua teoria sobre os estágios de desenvolvimento.

Como o conteúdo subsequente relaciona toda uma série de atributos característicos de uma dada faixa etária, em função da clareza e da organização, vamos nos deter no período de 2 a 7 anos, conhecido por pré-operacional nos estudos desenvolvidos por Piaget. Para este, o termo operacional significa ação, representação, que são constituintes do pensamento lógico; e o termo pré-operacional significa um período de preparação para tal pensamento, portanto ainda pré-lógico. De um modo geral, a maioria das crianças que está nessa faixa etária apresenta as seguintes características: •é extremamente ativa; •gosta de correr; •mostra grande controle sobre seu corpo; •sente dificuldade em focalizar pequenos detalhes; •demonstra claramente preferência por um ou dois colegas, geralmente do mesmo sexo que o seu; •exterioriza facilmente suas emoções; •possui regras próprias de linguagem e gosta de falar diante de seu grupo, embora centrada em seu próprio ponto de vista, sem considerar o interlocutor; •é egocêntrica, pois pensa que tudo acontece por ela ou para ela, e mais, as coisas acontecem aos outros tal e qual acontecem a ela; •atribui seus sentimentos a tudo que está em seu ambiente; por exemplo: “se tem trovão é porque o céu está bravo”; •liga fatos que podem não ter ligação entre si; por exemplo: “machuquei meu dedo porque não fiz minha lição”; •não consegue reverter seu pensamento, isto é, raciocinar sobre os mesmos fatos ou operações na ordem inversa da que já utilizou; •apresenta forte imaginação, podendo uma coisa representar outra; por exemplo, um cabo de vassoura pode representar um cavalo; •apresenta grande evolução na sua socialização, apesar de gostar de brincar sozinha e de sentir dificuldade de compartilhar; •ao analisar o que vê, centra-se em um único aspecto e, por isso, se engana frequentemente em suas observações; •atribui às coisas significados específicos; por exemplo, a ideia que ela faz de cachorro não é generalizada, mas se refere a um determinado cão que ela conhece [...]. (LORENZATO, 2017, p. 17).

Apenas destacamos essa citação de Lorenzato para demonstrar os fundamentos teóricos contidos nas disciplinas Matemática I e II, visto que se assentam no construtivismo que defende

uma concepção de infância nos pressupostos de um ser criativo, livre, que pensa e constrói seu próprio conhecimento. Conforme Rossler (2006, p. 150), “na concepção construtivista enfatiza-se muito a posição do aluno como um sujeito ativo: sujeito do conhecimento, sujeito do processo de ensino e aprendizagem, sujeito da ação, sujeito da vontade etc. A ênfase colocada nesse aspecto das relações entre o indivíduo-aluno e o mundo exterior”.

As demais disciplinas que aparecem no quadro acima também estão imbuídas por referências condizentes com as pedagogias burguesas, principalmente, porque os Parâmetros Curriculares (PCNs) estão presentes na maioria delas como base teórica, representando a visão das PAA.

A disciplina de ensino de ciências também apresenta hegemonicamente o construtivismo nos referências, além disso, embora tenha ampliado sua carga horária, ainda é menor se compararmos com as disciplinas de ensino de língua portuguesa e matemática, quando os licenciados em pedagogia vão para a escola se encontra com uma carga horária ainda menor, impossibilitando a transmissão dos conhecimentos científicos da área de ciências. Assim, como nos elucida Duarte (2020, p. 461-462) ao problematizar sobre as perspectivas e desafios do ensino de ciências:

Não me parece haver uma realidade homogênea no que se refere ao ensino das ciências naturais na escola brasileira nos dias atuais. O primeiro ponto de diferenciação é o dos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e também o ensino superior. Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, por exemplo, trabalha-se menos com o ensino de ciências se compararmos com os quatro anos finais e com os três anos do ensino médio. A própria distribuição de carga horária nas matérias escolares nesses cinco anos iniciais do ensino fundamental materializa essa secundarização do ensino de ciências em comparação com o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Alguns educadores de inspiração pós-moderna criticam a escola afirmando que ela tem uma perspectiva cientificista, que só valoriza o conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecimento. Essa crítica sempre me causou certa estranheza porque, ao menos no que se refere à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, esse cientificismo não existe, já que há, na verdade, uma presença muito discreta das ciências na educação escolar até a faixa etária aproximada dos dez anos. Isso quer dizer que a criança, até os dez anos de idade se apropria muito pouco das ciências naturais. Essa situação melhora um pouco nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, mas ainda assim o tempo dedicado às ciências, tanto da natureza como da sociedade, ainda é muito pequeno. Ao longo de toda a educação básica há uma hierarquia entre as disciplinas escolares que, como eu disse, se materializa na carga horária. Ocorre que essa hierarquia dificilmente se justifica epistemológica, psicológica ou pedagogicamente [...]. No ensino superior, também não existe uma realidade homogênea em relação ao ensino das ciências naturais. Em primeiro lugar, pela própria divisão dos conhecimentos em grandes áreas e, dentro delas, em áreas e subáreas. Da mesma forma que deveria haver uma presença maior das

ciências humanas nos cursos das áreas de ciências da natureza e ciências exatas, também deveria haver uma presença maior de ciências da natureza nos cursos de ciências humanas. Fala-se muito em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, mas o fato é que o ensino escolar das ciências da natureza ainda é restrito a uma pequena parcela da população, inclusive no ensino superior. O curso de Pedagogia, é um curso no qual a aquisição de conhecimentos das ciências da natureza é bastante escassa, com consequências muito negativas para o trabalho docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Eu acrescentaria que essa situação também tem consequências negativas para a visão de mundo de pedagogos e pedagogas. Além disso, em se tratando de conhecimento científico no curso de pedagogia e nos demais cursos de formação de professores, cabe assinalar que tem havido, nas últimas décadas, uma grande desvalorização do estudo dos fundamentos científicos da educação em razão de concepções que postulam que ser professor é algo que se aprende na prática.

Como podemos destacar do referido autor, o ensino de ciências no curso de pedagogia é quase inexistente, e quando aparece é dominado por concepções da tónica das pedagogias hegemônicas, desse modo, a formação do pedagogo é bastante precária na compreensão de uma concepção de mundo materialista e dialética de ser humano e natureza, impossibilitando-o de combater o obscurantismo beligerante dos nossos dias.

Além disso, não conseguirá transpor uma visão crítica da qual o ser humano tem para com a natureza, pois o ser social está em constante relação entre natureza e sociedade, ou seja, transformar a natureza para si, e quando problematizamos a educação ambiental e o futuro da humanidade nas suas relações sociometabólicas do metabolismo social, é necessário, trazer à tona as destruições naturais causadas pelo homem, por intermédio do modo de produção capitalista que acima de tudo visa o lucro independente das vidas humanas. Portanto, ensinar ciências requer uma compreensão da totalidade histórica e social, senão os estudantes e o professores permanecerão numa compreensão de mundo precária, alienante.

Apesar de existir um predomínio das pedagogias burguesas como foi apresentado nas disciplinas de conteúdo metodologia e ensino, também evidenciamos o que o currículo de 2018 consegue sanar as limitações dos currículos anteriores, tendo uma integração maior entre a teoria e a prática, a escola e a universidade, condicionando à socialização do conhecimento, não à toa que a UFES sedimenta o Centro de Educação Infantil (CRIARTE) possibilitando uma maior articulação com os desafios da prática pedagógica. A concepção pedagógica fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural oportunizando conhecimento por intermédio de uma prática pedagógica crítica e emancipadora contribuindo para a formação de indivíduos críticos, autônomos e criativos.

Examinando a influência das concepções hegemônicas no PPC e currículo de Pedagogia da UFES, no próximo tópico analisamos o Projeto Pedagógico do Centro de Educação.

### 3.3.2 Exame da influência das concepções hegemônicas no Projeto Político-Pedagógico - PPP do Centro de Educação

Assim sendo, na construção do Projeto Político Pedagógico- PPP, os estudantes do curso de Pedagogia fizeram alguns apontamentos para que o Centro de Educação e o Curso de Pedagogia avançassem, dessa forma extraímos do documento:

Dentre as lacunas e problemas na formação, destacam-se: a) poucas disciplinas que tratam de gestão educacional; b) falta de preparo de alguns professores, substituição de professores por alunos de mestrado e doutorado; c) falta de direcionamento da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao processo ensino-aprendizagem; d) falta de formação nas diferentes áreas de atuação; e) pouca diversificação das disciplinas optativas; f) carga horária muito extensa das disciplinas Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I, II, III e IV (PEPPs); g) falta de interdisciplinaridade na organização curricular do curso; h) número reduzido de professores para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que limita as áreas de interesse dos alunos; i) formação generalista que não atende satisfatoriamente nem à formação do professor (da educação infantil e ensino fundamental) nem à formação do gestor (pedagogo); j) deficiência na formação da área de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia Social. (UFES, 2015, p. 35).

Essas foram algumas limitações destacados por alunos do 8º e 9º semestre do curso de Pedagogia. Mas sabemos que a última reforma curricular no curso de Pedagogia da UFES, data o ano de 2018. O depoimento desses estudantes ocorreu em 2015, entendemos que algumas das limitações destacadas ainda perduram.

Seguindo com as reflexões acerca do currículo de Pedagogia da UFES, destacaremos o acréscimo da carga horária das disciplinas voltadas para a alfabetização e letramento. Possivelmente respondendo às críticas direcionadas para os cursos de Pedagogia que muitas das vezes não preparam os licenciados futuros professores para a alfabetização de crianças.

No currículo de 2006 apresentava uma bibliografia eclética sobre o tema da alfabetização e do letramento no qual objetivo da ementa era expor as contribuições do construtivismo e da perspectiva histórico-cultural. Explicitando os principais métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. Novas propostas didáticas para a alfabetização, baseadas em estudos e pesquisas recentes nos campos da psicologia, linguística e sociolinguística. Já no currículo de 2018 não ocorre mudanças estruturais em relação aos objetivos contidos na ementa na qual explicitam:

- Compreender os aspectos históricos e conceituais da alfabetização e do

letramento e suas relações com as práticas de ensino na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita; - Compreender as concepções de linguagem e suas relações com os conceitos de alfabetização e de letramento; - Refletir sobre as explicações teóricas sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças; - Conhecer as principais características do sistema alfabético/ortográfico de escrita da língua portuguesa; - Identificar, analisar e compreender os motivos dos erros de ortografia na escrita dos aprendizes da leitura e da escrita; - Discutir possibilidades de intervenção na escrita dos aprendizes da leitura e da escrita. (UFES, 2018, p. 34-35).

Podemos destacar que nesses currículos ocorrem uma disputa ideológica entre as concepções tanto de leitura como de escrita, de alfabetização/letramento e alfabetização, estando presente tanto no currículo de 2006 como no currículo de 2018. Vemos essas disputas como positivas na direção de socializarmos informações com os formandos em pedagogia, visto que é tortuoso o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, por isso que esse precisa conhecer todos os fundamentos da linguagem e sua estrutura e quais disputas estão em voga, para que assim possa escolher o lado da classe trabalhadora, por meio da escola em sua organização e intencionalidade possa possibilitar as crianças, jovens e adultos das classes populares o acesso à cultura humana genérica produzida historicamente pelas gerações anteriores, a linguagem escrita, foi uma das primeiras conquistas humanas, ou seja, foi uma técnica desenvolvida pelo ser social para comunicação no qual passou por diferentes fases até chegar ao que é hoje.

Percebemos que historicamente desde a década de 1980 há a predominância dos métodos analíticos a partir do construtivismo que possui sua hegemonia na educação brasileira. Martins e Marsiglia (2015) elucidam que Ferreiro e Teberosky (1985) tem como principal arcabouço teórico Jean Piaget, utilizam a tese defendida pelo autor sobre a relação da escrita com o sujeito cognoscente.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 35).

Martins e Marsiglia (2015) evidencia que o construtivismo secundariza a função social do professor e da escola, isso porque para a perspectiva construtivista as aprendizagens dos conteúdos são consolidadas espontaneamente, fora e dentro da escola. A apropriação dos conhecimentos parti do cotidiano das atividades precárias dos indivíduos, em que seria

impossível chegar a todos. Para a perspectiva construtivista, o professor, deve ser um apresentador do sistema alfabético de escrita realizando situações no qual a criança possa pensar sobre essa escrita e assim possa descobrir as particularidades do sistema alfabético, nomeando-as como hipóteses silábicas.

Diante disso, observamos alguns referenciais que evidenciam a perspectiva construtivista nessa disciplina do curso analisado, dessa forma confirmamos a nossa hipótese de pesquisa sobre a hegemonia das PAA na educação brasileira, principalmente no referido curso de Pedagogia, embora haja disputas nas diferentes disciplinas na qual citamos neste capítulo, não podemos negar a hegemonia das pedagogias burguesas que caminham juntas na efetivação do projeto de educação tal qual propõe o capital.

Apesar do currículo de Pedagogia da universidade supramencionada apresentar uma perspectiva progressista de luta a favor de uma formação sólida a partir dos pressupostos da ANFOPE que data a década de 1990 que houveram grandes disputas em torno da identidade do curso de Pedagogia, a Universidade Federal do Espírito Santo-UFES junto do seu coletivo de professores esteve a favor da formação sólida para esses profissionais, visto que o artigo 64 da LDBEN (1996) apresentava a formação de um pedagogo tecnocrata e fragmentada, em contraposição, apresenta o PPP (2015, p. 43)

Especificamente para o Centro de Educação - na época ainda nomeado de Centro Pedagógico - esse fato criou alguns impasses, uma vez que, desde o início da década de 1990, o Centro adotou, no Curso de Pedagogia, a formação docente como base da identidade do profissional da educação, ou seja, passou a formar exclusivamente para o exercício do magistério. Em um primeiro momento, 1990, a formação garantia a habilitação de professor licenciado para as séries iniciais e para a educação infantil. Em 1995, a organização curricular do curso foi avaliada, surgindo uma nova proposição para o processo formativo. Instituiu-se uma habilitação básica obrigatória (formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental) e outra complementar (de acordo com a escolha do estudante) como obrigatoriedade para a integralização do curso. Dentre as habilitações complementares, estavam incluídas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial e a Formação de Professor para ministrar as disciplinas pedagógicas do antigo Curso de Magistério de 2º grau.

Em relação à Resolução do CNE nº 01/2006, o PPP (2015) defende que essa diretriz trouxe o foco central na formação do pedagogo, sendo a docência a base da formação. No qual não renunciou às possibilidades de atuação na gestão, pesquisa e docência. Sendo um dos princípios defendidos pela Anfope em que os dilemas referentes a pesquisa versus docência, bacharelado versus licenciatura e teoria versus prática fazem parte das disputas em torno dessa formação.



Em relação quais concepções pedagógicas engendram o currículo de Pedagogia da UFES com a análise dos PPCs e das matrizes curriculares foi possível destacar a hegemonia das pedagogias burguesas na vertente do “aprender a aprender”, embora exista as disputas de concepções contra hegemônicas nesse cenário a partir de 2018 com forte adesão da teoria histórico-crítica como destacamos no referencial de algumas disciplinas. Porém, confirmamos no PPP (2015) a influência das pedagogias burguesas, principalmente o relativismo neopragmatista das PAA na crista da onda do professor reflexivo-pesquisador.

O próprio PPP do Centro de Educação formulado em 2015 evidencia que houve a superação da racionalidade técnica, tendo uma nova perspectiva, na qual o indivíduo é o centro do processo educativo, “a dimensão subjetiva, colocando o indivíduo no centro do processo de sua formação, pode ser contemplada em um modelo que vem conquistando espaço na literatura especializada a partir da década de 1990”. (PPP, 2015, p. 49). A luz desse processo a formação de professores precisa pautar-se na relação ação-reflexão-ação ansiando uma articulação efetivada entre a teoria e a prática na formação docente, pois

Historicamente, a formação de um profissional prático-reflexivo tem como marco inicial as contribuições de John Dewey (1889-1952), filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo e ganhou grande destaque com Donald Schön (1930-1997) e seus trabalhos sobre a prática profissional e a reflexão na ação. Antonio Nóvoa é outro autor a assumir o paradigma do professor reflexivo, ou seja, o professor que reflete sobre sua própria prática. Complementa dizendo que as abordagens autobiográficas, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, 2002 apud UFES, 2015, p. 49).

Com isso, o PPP (2015) propõe algumas medidas para sanar as dificuldades apresentadas na articulação entre teoria e prática, no qual como explicitado acima, existe uma defesa da perspectiva teórica do professor reflexivo, de antemão o PPP (2015) faz algumas proposições em conjunto com um grupo de trabalho sobre políticas educacionais:

a) as disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação devem realizar uma maior contextualização com o cotidiano escolar, e o pano de fundo das discussões deve ser as práticas cotidianas na/da escola; b) a relação dialética entre teoria e prática, assumida teoricamente como pressuposto de formação, deve ser efetivada nos cursos de licenciatura; c) o processo de formação deve considerar o professor como sujeito da prática que produz conhecimento em seu contexto de atuação, ou seja, ser um profissional reflexivo, que pensa a prática associada à teoria. (UFES, 2015, p. 50, grifos nossos).

A medida disso, pudemos destacar na citação acima, referencias que estão articulados com as pedagogias do aprender como destacamos no currículo de 2006 essa mesma perspectiva do professor reflexivo pesquisador, embora tenha pressupostos progressista pautado na democracia liberal assenta-se no véu construtivista. Confirmamos com Rossler (2006, p. 187):

No que se refere, por exemplo, à questão dos conteúdos escolares, alguns construtivistas defendem a ideia de que estes devem ter sua importância secundariza em prol dos conteúdos ditos operatórios (classificação, seriação, inclusão, conservação etc.). Em contrapartida, defende-se ainda que estes conteúdos devem centrar-se no cotidiano imediato dos alunos, pois só assim eles terão motivação e interesse em aprender. Só assim ocorrerá uma aprendizagem que seja “significativa”, isto é, que parta da realidade imediata dos alunos, de seus valores, de sua cultura, de seus conhecimentos prévios, cujas aquisições se dão em grande parte nas suas experiências, nas vivências práticas e concretas do seu cotidiano.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem na relação imbricada entre professor-aluno o Centro de Educação deixa a cargo da autonomia docente, ou seja, da perspectiva teórica metodológica de cada docente que assume sua sala de aula pois seria algo inerente a trajetória profissional de cada um.

Refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as metodologias de trabalho adotadas no contexto do Centro de Educação da UFES é fazer um diálogo necessário, dialético e sistemático com as várias teorias que sustentam o fazer docente cotidiano, uma vez que cada professor tem autonomia para assumir determinado posicionamento teórico-metodológico e, a partir daí, construir tais processos. Essa proposição não flui de modo imparcial, já que vem imbricada de uma série de questões que envolvem, inclusive, a formação inicial e continuada desse docente que assume a sala de aula, bem como os conceitos que sustentam seus modos de ser/saber/fazer os processos formativos, as metodologias e o processo ensino-aprendizagem. (UFES, 2015, p. 51).

Embora o Centro de Educação não confirme sua defesa com base nas pedagogias hegemônicas vemos nas entrelinhas que faz coro com o referencial das PAA no qual a perspectiva do professor reflexivo pesquisador esteja notoriamente presente a partir das citações e autores mencionados. É com base nessa perspectiva teórica não assumida pelo Centro de Educação que lançam algumas proposições referentes ao ensino-aprendizagem na relação professor-aluno ressaltando novas possibilidades para a ação pedagógica:

a) Dilemas e perspectivas na educação superior brasileira os debates realizados em torno desse ponto sinalizam que, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a educação no Brasil vem se reformulando para

desenvolver atividades de formação que superem as metas de certificação profissional. Além disso, considera-se que a educação superior brasileira precisa se firmar no tripé ensino-pesquisa-extensão, uma vez que tal tripé tem como pressuposto a ampliação do conhecimento discente e docente. b) A escola necessária e o professor necessário nas sociedades recentes os debates acerca deste tema giraram em torno do seguinte questionamento: que escola a sociedade quer e precisa no mundo em transição paradigmática? Nesse contexto, houve a reflexão sobre a escola democrática, que é necessária e que faz parte da sociedade no sentido de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania, estabelecer um profícuo diálogo e comprometimento político com a instituição e a cultura circundante, de forma que o educador compreenda seu papel e sua importância social, já que também contribui, como um dos sujeitos do processo educativo, para a formação individual-coletiva do sujeito aluno. c) O cotidiano da/na sala de aula do ensino superior o cotidiano escolar, de modo geral, precisa dar conta de proporcionar ao aluno acesso aos bens sociais, culturais e historicamente construídos, no sentido de enriquecer o arcabouço cultural e intelectual desses sujeitos. No contexto do Centro de Educação, esse aspecto toma espaço ímpar, uma vez que se lida com a formação de docentes de vários cursos de licenciatura, o que pode contribuir para a criação de subjetividades imersas na cultura erudita, popular e de massas, ou seja, a formação de sujeitos-docentes que terão o papel de formar novos cidadãos. Nesse ínterim, quanto mais experiências forem propiciadas aos alunos futuros professores, maiores serão as chances de enriquecimento cultural das novas gerações, já que não formamos pessoas somente para sua vida pessoal, mas para a atuação profissional, pessoal e cidadã. No que tange ao exposto e abordado nas temáticas destacadas, os sujeitos que participaram deste grupo de trabalho se posicionaram criticamente no sentido de contribuir e apresentar sugestões para que o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as metodologias abordem questões que considerem docentes e discentes como sujeitos produtores de cultura, história e conhecimento e que assumem a característica de sujeitos cognoscentes, ou seja, que têm e tomam consciência de si e do outro no processo de construção do conhecimento. (UFES, 2015, p. 52).

Desse modo, mais uma vez o Centro de Educação não sinaliza uma perspectiva teórica sedimentada nos aspectos valorativos das PAA se observamos sem nenhuma intenção, porém nas entrelinhas, é possível destacar o discurso valorativo das pedagogias burguesas, que ao mesmo tempo sinalizam uma escolha “democrática” os conhecimentos em que os sujeitos cognoscentes possam participar dessa produção, em que solicita a participação dos estudantes como apresenta o PPP (UFES, 2015, p. 52):

b) mais autoridade e menos autoritarismo teórico e metodológico por parte dos professores; c) maior abertura nas aulas para que os alunos participem das discussões e, desse modo, reflitam sobre as questões teóricas e suas existências práticas; d) núcleos e grupos de estudos atuando também como fios condutores do saber fazer e dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; i) descentralização do conhecimento por parte do docente, mas com trocas dialógicas entre os diferentes sujeitos do processo educativo;

Esses pontos condizem com o lema proposto pelas concepções hegemônicas que focalizam o conteúdo nas realidades dos indivíduos como apresenta Rossler (2006) para essas pedagogias o mais importante seria a valorização da vida cotidiana dos indivíduos, a escola deve se aproximar ao máximo das realidades existenciais, valorizando assim a realidade prática concreta desses fora dos muros escolares, condizente com um pensamento difundido na atualidade de que os conhecimentos adquiridos na escola são descartáveis e de que nada serve aprender sobre os grandes clássicos da literatura brasileira, por exemplo, Machado de Assis, ou saber bases do conhecimento matemático como a fórmula de Baskara ou triângulo retângulo.

A tese que defendemos nesta pesquisa é de que existe na atualidade um relativismo neopragmatista das concepções hegemônicas, pois em decorrência das mídias sociais, muitos influenciadores digitais repercutem disseminando discursos do senso comum( as experiências contidas na práxis social imediata no qual fazem parte de uma totalidade construída historicamente) de que a escola devia ensinar sobre declaração do imposto de renda em vez de fórmulas matemáticas tendo grande discussão sobre quais disciplinas deviam fazer parte do currículo escolar despontando a chamada educação financeira, desse modo, as mídias sociais tem vivenciado o boom de influenciadores digitais difundindo esses conteúdos como podemos ver na matéria da (CNNBRASIL,2020)<sup>47</sup>.

Na BNCC, o tema educação financeira e educação para o futuro aparece nas habilidades dos componentes curriculares, sendo responsabilidades dos sistemas de ensino e escolas abordá-los de forma contextualizada. Assim, propõe a (BNCC, 2018, p. 568):

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual

A BNCC traz uma abordagem sedutora sobre educação financeira, no qual se fazemos uma leitura rápida podemos achar genial e que precisamos nos adequar aos rumos da tónica das novas tecnologias para conseguimos uma boa qualificação no mercado de trabalho. Novamente,

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/finances-em-bom-portugues-influenciadores-fomentam-educacao-financieira-no-pais/>. Acesso em: 10 maio 2023.

recorremos ao Kosik (1969) em que esse autor diz que para não ficarmos na aparência dos fenômenos imediatos é necessário fazer um desvio, por isso se ficarmos apenas no que está posto pelas habilidades da BNCC reproduziremos a tônica da concepção de mundo neoliberal/pós-moderna. Sabemos que essa concepção possui hegemonia na mente dos indivíduos, dessa forma, fundamentado na dialética marxista Kosik (1969, p. 15) elucida que:

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, embora tenha a "consistência" e a "validez" do mundo real: é "o mundo da aparência" (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

Podemos afirmar que para os relativistas neopragmatistas, a exemplo, os chamados influenciadores digitais o conhecimento ensinado na escola deve ter uma utilidade prática imediata na vida cotidiana, senão não faz sentido a existência de tal conteúdo e de que não seria necessário está presente nos currículos escolares. Nos últimos tempos, dadas as contrarreformas curriculares tem havido uma troca da palavra conteúdo por habilidades e competências ou mesmo saberes.

Diante do exposto, a concepção de mundo neoliberal/pós-moderna que os influenciadores digitais têm difundido é o desejo da escola dar mais importância às atividades secundárias e não às primordiais que constituem seu papel enquanto local de socialização dos conhecimentos. Essas atividades podem ser trabalhadas se caso enriqueça a proposta da escola que forma criticamente, que emancipa para a transformação da sociedade que tem no seu cerne a exploração do ser humano.

Poderíamos até ensinar educação financeira na escola, nos sindicatos e nos demais espaços não escolares, desde que fosse revelado para os indivíduos o porquê a realidade é assim, o porquê existe a desigualdade social, o porquê existe miséria, os porquês existem pessoas que moram na rua, para isso nos desdobraríamos na compreensão do modo de produção capitalista. Poderíamos chegar à essência dos fenômenos, e assim, superaríamos a aparência

(pseuconcreticidade<sup>48</sup>). Kosik vai fazer uma melhor distinção entre práxis utilitária e práxis revolucionária:

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1969, p. 15-16).

Ao conceituar o currículo de forma ampla, a escola abre lacunas para a mercantilização de profissões voltadas para diferentes profissionais (não cumprindo com a sua função de realizar o trabalho educativo nas máximas potencialidade e deixando à deriva dos fenômenos da pseudoconcreticidade), visto que nas últimas décadas tem se ampliado a psicologização da educação escolar. Assim, o espaço educativo volta-se para um viés corporativista e clientelista de atendimento à população, do que um espaço de transmissão do conhecimento elaborado para a efetivação da plena emancipação humana por intermédio da apropriação dos conteúdos filosóficos, artísticos, científicos e históricos na qual possibilitarão a humanização, sem isso, os indivíduos da espécie humana não terão sua condição plena de humanização.

Conforme Saviani (2018) a escola vive um dilema histórico que nos faz refutar o ocorrido com o surgimento do "Movimento da Escola Nova", que foi considerado inovação em relação ao método de ensino da pedagogia tradicional que até então era a tendência presente nas escolas. Observamos que a educação escolar atual tem uma relação de dependência à modernização tecnológica, a fenômeno da "tiktokzação" em que tudo precisa ser imediatista sem tempo para grandes elaborações, pois logo os estudantes perderão o interesse, e o professor necessita ficar atento para não cair no modismo da teoria do "professor reflexivo", que consiste na reflexão de sua própria prática pedagógica enfatizando muito o "cotidiano" dos educandos

---

<sup>48</sup> O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 1969, p. 11). É o mundo da aparência dos fenômenos.

como detentor da verdade “pedagógica”.

Seguindo esse raciocínio de propensão das pedagogias hegemônicas no qual defendem um conhecimento que deve ser contextualizado com a vida dos indivíduos, deve possibilitar uma funcionalidade prática-utilitária, essas concepções relacionam-se com o imediatismo, ao pragmatismo, o utilitarismo presente na ideologia da sociedade capitalista, em que o saber-fazer, usar, comunicar, a prática é mais importante do que as elaborações abstratas universais que humanidade formulou até aqui, os conhecimentos teóricos conceituais-abstratos são tidos como mortos.

A instituição escolar segundo a perspectiva do senso comum (novamente lembramos que o senso comum está sempre atrasado aos desafios do presente, ou seja, não acompanha as mudanças tecnológicas da atualidade. Constituindo uma aversão ao livro didático e aos conhecimentos clássicos, pois para melhor explicarmos o que já foi discutido concordamos com Saviani (2018, p. 236) quando apresenta que atualmente:

Compõem esse senso comum o ranço dos livros didáticos, os conteúdos ultrapassados dos currículos; a reiterativa consideração de que a física ensinada nas escolas é newtoniana, jamais atingindo o nível einsteiniano; que a geometria escolar é euclidiana, nunca conseguindo incorporar as geometrias de Riemann ou Lobachevsky; que o ensino de história nunca chega à época contemporânea; que as aulas de filosofia se detêm na Antiguidade grega e atingem, quando muito, os filósofos modernos dificilmente indo além de Hegel.

Nesta ocasião, nos apoderamos da tese de Newton Duarte no qual diz que o ensino escolar é a ressurreição dos mortos, conforme Duarte (2016) vemos com constância a crítica feita aos currículos escolares e a escola, a adjetivando como conteudista em que as atividades escolares deviam centrar-se na realidade cotidiana dos alunos pautando-se nas suas vidas.

Fundamentando-se em Marx sobre as relações contraditórias entre capital e trabalho, Duarte (2016) exemplifica a relação entre trabalho morto e o trabalho vivo:

[...] a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos. [...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino. (DUARTE, 2016, p. 49).

Compreendemos que para passar do trabalho morto ao trabalho vivo, o ser humano

precisa apropriar-se das produções históricas humanas objetivadas, isso faz parte do processo de humanização, Duarte (2016) diz que ao objetivar a atividade humana por intermédio da cultura e integração do ser social à sua individualidade, humaniza seus aspectos subjetivos seja dos órgãos referentes aos cinco sentidos como as máximas possibilidade que o ser social é capaz de produzir desde que seu psiquismo seja desafiado a novas e ricas complexidades. Portanto evidenciamos nesta passagem do livro Os Manuscritos Econômico-Filosóficos de Karl Marx o processo de apropriação dos vivos pelos mortos no que diz respeito ao aspecto de humanização.

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornem sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivadas, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2010, p. 110).

Finalizamos este capítulo ressaltando a tese central defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica que de acordo com Duarte (2016) as apropriações dos conteúdos elevam a humanização dos indivíduos quando a escola socializa as produções universais e culturais, isso só e possível pela mediação do trabalho educativo de produzir em cada indivíduo singular a humanidade. Por isso, não concordamos com o relativismo neopragmatista das pedagogias do “aprender a aprender” que hegemonicamente referenciam a formação do licenciado em Pedagogia, com a visão sedutora da centralidade da educação escolar a partir das vivências cotidianas dos estudantes, esse relativismo neopragmatista condiz com a crise estrutural que vivencia o capitalismo propondo renovando velhos ideários sedutores e irracionistas, objetivando adaptar os indivíduos à barbárie do capital.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS PARA UM CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 422).

Como podemos observar, a PHC está edificada nos pressupostos ontológicos do materialismo histórico-dialético e, dessa maneira, almeja formar uma nova concepção de mundo e de ser humano, à medida que as pessoas se apropriam das produções humano-genéricas contidas nos conteúdos mais elaborados.

Concordamos que, ao assumirmos a pedagogia como ciência da educação, devemos superarmos por incorporação as polêmicas do campo pedagógico; porém os elementos conjunturais de uma sociedade dividida por classes antagônicas permanecem pujantes, então as pedagogias burguesas permanecem vivas, cuja função é servir ao capital e, assim, a realidade continua aparente para os licenciados em Pedagogia, que são seduzidos pelo discurso novidadeiro e hegemônico do vasto campo das tendências pedagógicas, como pudemos constatar nos amplos documentos das conferências de EPT, nas Diretrizes Curriculares de 2006, nas Resoluções 02/2015 e 02/2019, nos PPCs e currículos de Pedagogia da UFES (2006 e 2018) e no próprio PPP do Centro de Educação.

A hipótese central que levou à escrita dessa dissertação de Mestrado, é a de que as pedagogias do “aprender a aprender” supostamente reverberam nas Diretrizes Curriculares do CNE/CP nº 1/2006, a Resolução 02/2015 e mais recentemente, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, tendo como principal fundamentação a filosofia neopragmática recrudescida a partir da multiplicidade das teorias pedagógicas hegemônicas, respaldando os currículos de licenciatura em Pedagogia, de forma específica, o currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFES.

Com as análises das Diretrizes Curriculares de 2006 e a Resolução 02/2015 e Resolução nº 02/2019, confirmamos a predominância das concepções hegemônicas como um projeto do

capital em crise estrutural que, por intermédio de organismos multilaterais, direcionam as reformas curriculares para os países pobres. Considerando que o profissional pedagogo tem importância ímpar na formação das crianças e jovens atendidos em sua grande maioria pela escola pública, por isso o interesse na reforma direcionada a esse curso de licenciatura, objetivando o esvaziamento dos conteúdos considerados clássicos, como propõem as disciplinas dos fundamentos da educação, quando direcionam uma educação omnilateral, seguindo os pressupostos marxistas; mas na atualidade vem acontecendo o inverso disso, pois há a ampliação da carga horária das disciplinas de práticas, metodologias de ensino, e também de pesquisa e extensão.

Novamente retornamos ao dilema evidenciando por Saviani (1986), de que a Escola Nova fez uma crítica ao ensino da chamada escola tradicional, acusando-a de ser conteudista, dogmático e medieval. O autor evidenciou que o dito ensino tradicional foi responsável pela elaboração do método pedagógico expositivo a partir das elaborações de Herbart e Bacon. Esses autores têm como fundamento o método científico indutivo, seguem uma linearidade conforme a preparação, depois em sequência desdobra a apresentação, comparação-assimilação, generalização e aplicação. Não muito diferente disso, a Escola Nova buscou articular o ensino como um processo de pesquisa, com base em Dewey, com método dedutivo, seguindo por meio da observação, formulação de um problema, enunciação de hipótese, dedução de consequências, validação ou não das hipóteses.

A Escola Nova formulou o lema atualmente reconvertido pelas concepções pedagógicas hegemônicas que reconfiguram os currículos de Pedagogia, especialmente, o currículo de Pedagogia da UFES. Importa evidenciar que a Escola Nova faz parte das teorias pedagógicas não críticas da educação junto à escola tradicional, as quais definiam a escola como equalizadora da marginalidade social. A Escola Nova nunca foi democrática, foi um jargão ideológico que contribuiu para a dissolução do ensino e da pesquisa, faz parte da chamada correlação de forças para intensificar seu domínio a favor da classe dominante, rebaixando o ensino direcionado aos filhos da classe trabalhadora.

Por isso, na reformulação no PPC de Pedagogia da UFES (2006 e 2018) esteve presente essa correlação de forças, em que foi possível constatar o predomínio das pedagogias do “a aprender a aprender”, no ano de 2006, com a vertente do professor reflexivo-pesquisador, visto que essa concepção engendra as DCNP de 2006. À vista disso, acrescentamos que o pensamento neoliberal/pós-moderno e a efervescência das teorias pós-críticas culminaram na versão pragmática de um relativismo neopragmatista, dando mais ênfase à prática nos processos educativos, nos quais põe-se em dúvida a verdade, a produção sistematizada do conhecimento

nos seus aspectos ontofilosóficos.

Como explica Duarte (2010), o relativismo se configura como negação da totalidade e corresponde aos princípios que balizam as teorias pedagógicas contemporâneas do “aprender a aprender”. Tem como base uma filosofia neopragmática que assenta os fundamentos epistemológicos das pedagogias hegemônicas de matriz pós-moderna que relativizam a verdade e o conhecimento sistematizado, ecletizando a cultura universal, o que dificulta o desvelamento da sociedade posta, para que assim venhamos construir a sociedade do *devir*.

A nosso ver, predomina na formação de professores em nível superior a concepção da Escola Nova fundamentada na filosofia pragmática. Ao instituir o curso de Pedagogia observa-se a divulgação no espaço acadêmico de formação para o magistério a importância da técnica, da prática, esta desarticulada da produção e apropriação da teoria educacional e pedagógica, da produção científica a partir em função da prática educativa, e isso explica o fato da pedagogia se centrar demasiadamente na prática de forma desconectada da teoria científico-acadêmica. (VIANA, 2011, p. 114).

A tese defendida por Viana (2011) continua a vigorar, porém recompõe-se em torno de novas nomenclaturas por causa dos fatores decorrentes da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) e das contradições expressas na luta de classes e na contradição entre trabalho e capital, então a escola passa a ter uma visão ainda mais utilitarista do conhecimento, por isso que é relativista e neopragmatista o cenário das teorias pedagógicas impulsionado pelo neoliberalismo pós-moderno. Avançando nessa discussão, buscamos responder o nosso problema de pesquisa: que concepções pedagógicas fundamentam a formação do licenciado em Pedagogia da UFES e em que medida faz alusão à superação do relativismo neopragmatista das concepções hegemônicas e do pensamento neoliberal/pós-moderno no contexto das teorias pedagógicas a partir da teoria histórico-crítica?

Constatamos que no currículo de 2006 os pressupostos da teoria do professor-reflexivo fazem-se presente nas disciplinas de estágio e práticas de ensino, porém no currículo de 2018 vemos novos versionamentos e disputas de concepções. Embora não estejam desveladas, pudemos constatar que as disciplinas que fazem jus à teoria do professor-reflexivo abrem espaço para a teoria histórico-crítica. Além disso, pudemos verificar a ampliação da concepção pós-crítica nas disciplinas Psicologia da Educação; Educação, Corpo e Movimento; e Currículo na Educação Básica. Já no aumento das disciplinas de Metodologia e Ensino vigorou a predominância da concepção construtivista. Portanto, podemos afirmar que houve uma disputa no conjunto da correlação de forças por parte da perspectiva histórico-crítica, mas há a predominância das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” no seu ecletismo caldo

de concepções.

Diante disso, as análises das conferências de Jomtiem, Dakar e Incheo, dos documentos nacionais trabalhados no presente texto – a lembrar, as DCNs de 2006, a referida Resolução de 2019 e os PPCs de Pedagogia da UFES – mostram que se apropriam da concepção de valorização docente restrita à mudanças na formação, melhoria de salários, de carreira e das condições de trabalho; mas, de modo algum, vão na natureza e essência dos fenômenos que interferem substancialmente no trabalho educativo, isto é, não discutem mudanças estruturais, apenas prognosticam metas que não chegaram aos patamares estatísticos desejados pelos setores do Programa de Educação Para Todos - EPT. Em suma, para superação do relativismo neopragmatista das PAA nos currículos de formação do pedagogo, lembramos da assertiva de Gramsci (1999, p. 104)

Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e prática permanece ainda em uma fase inicial : subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala em teoria como “complemento” e “acessório” da prática, da teoria como serva da prática parece-me justo que também este problema deva ser colocado historicamente, isto é, como um aspecto da questão teórica e politicamente, isto é, como um aspecto da questão política dos intelectuais [...].

Destarte, ao analisarmos os documentos direcionados a formação do pedagogo, pudemos constatar a influência das pedagogias burguesas. Embora Saviani não tenha uma obra específica sobre currículo, outros pesquisadores no contexto da PHC têm ampliado as produções voltadas para um currículo histórico-crítico e, então, vemos que o curso de Pedagogia tem sido esvaziado dos clássicos da pedagogia quando focaliza disciplinas práticas, sem a densidade teórica necessária para a formação desse licenciando.

Assim, objetivando superar os dilemas e indefinições referentes às Diretrizes curriculares concordamos com Saviani (2012), ao defender o Ensino da História e focalizar a escola como *locus* privilegiado dessa formação. Portanto, é imprescindível estudar a escola para além da prática cotidiana, mas na densidade da teoria da História, conforme os preceitos marxistas de que o ser humano é quem constrói a própria história, muitas vezes em condições indesejáveis.

A partir dessa ideia podemos definir o eixo da organização curricular pela história da escola elementar. Com efeito, pelo caminho da história os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de Pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia,

psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam. Penso que essa ideia é rica de desdobramentos que podem ser explorados pelo conjunto do corpo docente do Curso de Pedagogia no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos, semana a semana, mês a mês, ano a ano. Assim procedendo, penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2012, p. 7).

Para que de fato ocorra o ensino do clássico na formação do licenciado em Pedagogia, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica, é necessária a organização de um currículo que tenha como foco os fundamentos da obra de Saviani, como evidenciou Gama (2015): o projeto histórico, a concepção de ser humano, concepção de teoria do conhecimento, concepção de escola, concepção de trabalho educativo.

Concordamos que um currículo histórico-crítico na formação do licenciado em Pedagogia deve se pautar na defesa da história, que alude à concepção de ser histórico e social no horizonte da emancipação e nos fundamentos marxistas de desvelamento da realidade, que foi construída historicamente pelos seres humanos.

Atualmente, com a hegemonia das pedagogias burguesas e com a efusão do “aprender a aprender”, reconstituiu-se no cenário pedagógico brasileiro o pragmatismo, que se reestabeleceu como neopragmatismo, em decorrência do prefixo “neo” no processo de reestruturação produtiva do capital. O escolanovismo, que é a vertente da Escola Nova, faz-se presente por meio do neoescolanovismo, como podemos constatar nas Diretrizes Curriculares de 2006 e 02/2015 e também na Resolução nº 02/2019, que apresenta uma concepção hegemônica assentada na pedagogia das competências, a qual tem adentrado o cenário das políticas educacionais a partir da BNCC e reforma do “Novo Ensino Médio”.

Essas novas reconfigurações das pedagogias hegemônicas têm efervescência justamente por intermédio da concepção neoliberal/pós-moderna, como podemos constatar nas análises das conferências sobre Educação para Todos (EPT), nas disputas de projetos das DCNP (2006), nas quais a concepção pedagógica do professor-reflexivo-pesquisador está presente nas bases epistemológicas, e na atual Resolução nº 02/2019, em que a pedagogia das competências está posta, articulando-se à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, objetivando se alinhar ao projeto

do capital.

Por fim, podemos observar a presença das pedagogias hegemônicas nos PPCs do CP da UFES, nos anos de 2006 e 2018, nos quais verificamos também concepções contra-hegemônicas como a Pedagogia Libertadora e Histórico-Crítica. As concepções hegemônicas estão permeadas pela teoria do professor reflexivo-pesquisador e fundamentam-se na concepção pós-crítica, na qual se configuram o multiculturalismo pós-moderno e o construtivismo, como podemos constatar com a análise das ementas de algumas disciplinas curriculares e a partir dos seus referenciais teóricos.

Nos limites de uma pesquisa de Mestrado, não foram possíveis maiores proposições e aprofundamentos sobre a elaboração de um currículo histórico-crítico na formação do licenciado em Pedagogia, mas os direcionamentos do próprio Saviani, idealizador da PHC, e a produção extensa de pesquisadores do coletivo de autores dessa teoria pedagógica dão possibilidades para novas aproximações, tangendo a superação por incorporação. Segundo Gama (2015), a obra de Saviani possivelmente pode fazer parte do currículo da educação básica, mas entendemos que deve também se expandir para o currículo da educação superior, principalmente para os currículos das licenciaturas.

Assim, reivindicamos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica que está a serviço da classe trabalhadora, por isso é essencial travarmos a disputa pedagógica-didática no intuito de possibilitarmos aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos clássicos das ciências, da filosofia, das artes, na condição de formamos um novo ser humano e uma nova sociedade, para assim alcançarmos a humanidade do homem, como bem lembra Saviani (2012).

Finalizamos com as Teses 10 e 11 de Karl Marx para Feuerbach (1845): “O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada (MARX, ENGELS, 2009, p. 126). “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras: porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2009, p. 126). Tais teses elucidam a necessidade de se continuar lutando contra as formas que deturpam a essencial compreensão do mundo, o fundamental entendimento da realidade social e das relações humanas, sobretudo para o licenciado em Pedagogia.

Portanto, possibilitar o acesso às novas gerações ao que a humanidade produziu nos aspectos filosóficos, científicos, artísticos e históricos, é possibilitar as condições de construção do socialismo, por isso a defesa de uma teoria contra-hegemônica da educação é um ato revolucionário, que visa à superação das concepções idealistas e mistificadoras da realidade social, é trazer a essência e não a aparência. É, enfim, escolher a luta da classe trabalhadora pela emancipação humana!

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel *et al.* Ser professor reflexivo. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALIGHIERO, Manacorda Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Com Rorty, contra Rorty: uma redescritção da agenda pós-moderna em educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-21, 2022.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. **Anfope.org**, 2023.  
Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. Coleção Mundo do trabalho.
- ANTUNES, Ricardo. Sobre Para uma Ontologia do Ser Social II. *In*: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2010. p. 1-3.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sobre a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: Duarte, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 41-62.
- ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. O poder da ideologia, de István Mészáros. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 1, p. 135-138, 1996.
- BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.
- BERRINGER, Tatiana. **A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula**. [S. l.]: Appris Editora e Livraria Eireli - ME, 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Bnc-Formação): que concepção de formação de professores para o curso de pedagogia?. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 6, n. 1, p. 01-19, 2023.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em Cenário de (Contra)Reforma. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 50-70, 2021.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular -ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**: versão preliminar. Brasília: MEC, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP no 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivon.p.df/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivon.p.df/pcp003_06.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivon.p.df/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivon.p.df/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivon.p.df/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivon.p.df/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel

Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O ideário (anti)pedagógico da Educação Para Todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. A decadência ideológica da burguesia e a desvalorização da produção científica nacional. **Cadernos Do GPOSSHE on-line**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 130-143, 2019.

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 197-213, 2010.

COSTA, Larissa Quachio. As políticas educacionais à sombra do pós-modernismo e suas implicações no ensino de Literatura. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 142–157, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22131>. Acesso em: 01 jul. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estruturalismo e a miséria da razão. In: **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1186 -1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 2 jul. 2022.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação docente. **Educar em Revista**, n. 18, p. 221-230, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YX3hn54tzF33Lhx9sGBsJjK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2022.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. **Via Atlântica**, [S. l.], v. 1, n. 35, p. 221-234, 2019a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em: 1 jul. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 2, 2019b.

DANTAS, Jéferson Silveira; BASSI, Marcos Edgar. A responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 264-288, 2021.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A sobrevida da agenda pós-moderna e seus malabarismos teórico-políticos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 73-94, 2022.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31, n. 110, p. 35-56, 2010.

DELLA FONTE, Sandra. Heidegger, o pós-moderno e a educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2009.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**: 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2006.

DERISSO, José Luís. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1979.

Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossa-historia/>. Acesso em: 26 fev.2023.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 14, n. 3, p. 55-72, 2022.

DUARTE, Newton. Entrevista com Newton Duarte: perspectivas e desafios para o ensino de ciências: a superação do construtivismo e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: **Conhecimento escolar e luta de classes**: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 329-344.

DUARTE, Newton. **Um montão de amontoado de muita coisa escrita**. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Júlia; MATTOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC. Campinas: Autores Associados, 2020. Coleção educação contemporânea.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008a. Coleção polêmicas do nosso tempo.

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. *In*: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e sobre

Currículo, teorias, métodos, 2008b, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008b.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Org.). Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. p. 49-74.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. [S.l.]: Zahar, 1998.

EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Florianópolis: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 9., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2017. p. 1-21.

EVANGELISTA, Olinda; CHAVES, P. M. Reuni Digital: página infeliz da nossa história. **Universidade à Esquerda**. 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossa-historia/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda: jornal independente e socialista**, [S. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3f8GVrG>. Acesso em: 20 jan. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; LETÍCIA, FIERA; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda: jornal independente e socialista**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2008.

EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 10, ano 20, p. 9-32, jan./jun. 2008.

EVANGELISTA, João Emanuel. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. **Cronos**, v. 7, n. 2, Natal, jul./dez., 2006.

FARAGE, Eblin. Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. **Libertas**, v. 21, n. 2, p. 383-407, 2021.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, v. 22, p. 177-196, 2011.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 167-189.

FRAGA, Regina Coele Queiroz. **Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2019.

FRAGA, Regina Coele Queiroz. **A relação sujeito-objeto em Jean Piaget: uma análise à luz da ontologia do ser social**. 2005. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica a Didática e a organização do Trabalho Pedagógico**. 1995.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante et al. **O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos**. Revista HISTEDBR On-line, v. 19, p. e019028-e019028, 2019.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil 26. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GALVÃO, Ana Carolina *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia.** Autores Associados, 2021. v. 2.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. A concepção de formação de professores presente nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 59, p. 166-175, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640354>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. Base Nacional Comum Curricular: história e delimitações para a Educação Infantil. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Estudos de Pedagogia Histórico-Crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica.** Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. Coleção Pesquisa UFES. p. 41-56.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; CAETANO, Suzane Meneses. A crise do capital e a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, [S. l.]**, v. 9, p. 1-18, 2022.

GONZALEZ, Anibal Jeferson. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [recurso eletrônico]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, n. 28, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Revista Katálysis**, v. 16, p. 91-100, 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola. O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna: implicações para o trabalho educativo. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 2, p. 194-218, 2016.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LESSA, Sergio. **Para não ser um “olavista”**. Maceió: Coletivo, 2021. Disponível em: <https://coletivoveredas.com.br/livrospdf/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-24, 2004.

LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, v. 27, p. 73-94, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LORENZATO, Sergio. Educação infantil e percepção matemática [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2017. Coleção Formação de Professores.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo?** São Paulo: Senzala, 1979.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Introdução à uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia. **HISTEDBR On-line**, v. 26, p. 209-216, 2007.

MALANCHEN, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital?. **Momentos Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 15-34, 2018.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020017-e020017, 2020.

MARISE, Ramos. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação, o profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretária de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101577>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 4, 3 jul.2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019003, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006. p. 1-17.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo:



Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico Crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. livro 1. O processo de trabalho e o processo de valorização. Alemanha, 1867.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Autores Associados: Campinas, 2020.

MEDEIROS, Tanise Baptista de; ANGELO, Denis Fernando Barcellos. O fetiche da experiência e o recuo da teoria na pesquisa em educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 175-188, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. e4719001-e4719001, 2022a.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022b.

MONTEIRO, Diana Silva. **Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 585-607, 2009.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MORAIS, G. A. S.; JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15001, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 311-XXX.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. Recuo da teoria e pedagogia praticista. **Revista Dialectus**, ano 11, n. 25, jan./jun. 2022, p. 246-267. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/80846/225653>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Maria Gabriela de et al. **A Nova Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020): um discurso de progresso para o retrocesso**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 401-419, 2020.

PEREIRA, Jéssica Angelo. **“Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza”** - A formação do pedagogo no Brasil sob as “orientações” dos organismos multilaterais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

POGREBINSCHI, Thamy. Será o neopragmatismo pragmatista? Interpelando Richard Rorty. **Novos estudos CEBRAP**, p. 125-138, 2006.

PORTELINHA, Ângela M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 39–49, 2017. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mender. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RESENDE, Ieda Maria de. **As noções de conhecimento de Pierre Lévy e suas implicações na educação**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, L. T. F.; RABELO, J. J.; SEGUNDO, M. das D. M.; CARMO, F. M. do. Os novos currículos dos cursos de Pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 53–69, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Pedro. A educação e o horizonte revolucionário: um nexos indissociável a partir do pensamento de Antônio Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 81-106, 2017.

SANTOS, Sílvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular-uma base sem base: o ataque à escola pública. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018a. p. 235-257.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018b.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015a.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2015b.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Cornélio Procópio: UENP, 2012. Palestra.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Histedbr**, Campinas, 2005. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval\\_saviani\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. **Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação**. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (org.). **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 39-62.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua**

**formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. v. 2.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Assis Leão da; SANTOS, Yego Viana Amorim de. n. 05 - A produção de dissertações e teses sobre o Programa Reuni entre 2009 e 2018. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69942/40308>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SILVA, A. V. M. da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 103–114, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31839>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. O Processo de esvaziamento da função docente: Bases Políticas e Teóricas. 2015. Tese. (Doutorado em Política Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan; FRIAS, Rubens Eduardo Ferreira. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

THIENGO, Lara Carlette; MARI, Cezar Luiz de. O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior brasileira no pós-covid-19. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 193–214, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1770>. Acesso em: 2 jun. 2023.

TONET, Ivo. O grande ausente e os problemas da educação. **Esquerda Diário**, 20 maio 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-grande-ausente-e-os-problemas-da-educacao>. 19 mar. 2022.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 2 jun. 2023.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação Humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TRICHES, Jocemara. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de curso Pedagogia**. (Matutino). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de curso Pedagogia**. (Noturno). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2015)**. Vitória: Ufes, 2015.

[https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/projeto\\_politico-pedagogico\\_centro\\_de\\_educacao\\_0.pdf](https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/projeto_politico-pedagogico_centro_de_educacao_0.pdf). Acesso em: 25 abr. 2023.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de curso Pedagogia**. (Matutino). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de curso Pedagogia**. (Noturno). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Declaração de Incheon (Educação 2030)**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por/PDF/243278por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por/PDF/243278por.pdf.multi). Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório conciso.** Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565>. Acesso em: 14 abr. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Marco de ação de Dakar Educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos.** Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6\\_Declaracao\\_Dakar.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf). Acesso em: 01 abr. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien - 1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos->. Acesso: 18 fev. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.


VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.** 2011. Dissertação. (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Sergipe-UFS, São Cristóvão, 2011.

VON GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther.** São Paulo: Penguin-Companhia, 2021.

XAVIER, Lidiane Teixeira. A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154632>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ZANARDINI, João. Posfácio. *In*: EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Florianópolis: Mercado de Letras, 2019.

**ANEXO 1 - Quadro resumo da organização curricular - PPP/2018 (noturno) – Disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares**

| Universidade Federal do Espírito Santo   |          |  |    |       |                    |               |                           |
|--|----------|---|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| <p>Noturno está organizada da seguinte forma: 45 disciplinas obrigatórias e 25 disciplinas optativas. Entre as disciplinas obrigatórias, algumas tem um caráter integrador, ou seja, têm a responsabilidade de sintetizar/aplicar/estender conceitos, práticas etc. São elas: as disciplinas de prática como componente curricular, seminários integradores, os estágios curriculares supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.</p> |          |   |    |       |                    |               |                           |
| <b>Quadro Resumo da Organização Curricular</b>   |          |   |    |       |                    |               |                           |
| Descrição  |          | Previsto no PPC   |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária Total  |          | 3350 horas  |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária Obrigatória  |          | 3350 horas  |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária Optativa   |          | 180 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária de Disciplinas de Caráter Pedagógico   |          | 0 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Trabalho de Conclusão de Curso   |          | 150 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Atividades Complementares  |          | 200 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Estagio Supervisionado   |          | 405 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Turno de Oferta  |          | Noturno   |    |       |                    |               |                           |
| Tempo Mínimo de Integralização   |          | 4.5 anos  |    |       |                    |               |                           |
| Tempo Máximo de Integralização   |          | 6.5 anos  |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária Mínima de Matrícula Semestral  |          | 30 horas  |    |       |                    |               |                           |
| Carga Horária Máxima de Matrícula Semestral  |          | 525 horas   |    |       |                    |               |                           |
| Número de Novos Ingressantes no 1º Semestre  |          | 40 alunos   |    |       |                    |               |                           |
| Número de Novos Ingressantes no 2º Semestre  |          | 0 alunos  |    |       |                    |               |                           |
| Número de Vagas de Ingressantes por Ano  |          | 40 alunos   |    |       |                    |               |                           |
| Prática como Componente Curricular   |          | 405 horas   |    |       |                    |               |                           |
| <b>Estrutura do Currículo</b>  |          |   |    |       |                    |               |                           |
| <b>1º Período</b>  |          |   |    |       |                    |               |                           |
| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina  | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13418 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13419 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO   | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13420 | INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL   | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Ciências Sociais - CCHN  | CSO06024 | SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO  | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13421 | POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA   | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |



| 2º Período   |        |                    |    |       |                    |               |                           |
|--------------|--------|--------------------|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento | Código | Nome da Disciplina | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |

16

Universidade Federal do Espírito Santo



|  |          |  |   |    |         |  |             |
|--|----------|--|---|----|---------|--|-------------|
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13422 | GESTÃO EDUCACIONAL                           | 4 | 60 | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13424 | LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA                 | 4 | 60 | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Psicologia - CCHN                            | PSI00764 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO                       | 4 | 60 | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13393 | EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS     | 4 | 60 | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13367 | PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES | 5 | 90 | 60-30-0 |  | Obrigatória |

| 3º Período   |        |                    |    |       |                    |               |                           |
|--------------|--------|--------------------|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento | Código | Nome da Disciplina | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |

|  |          |   |   |     |         |  |             |
|--|----------|---|---|-----|---------|--|-------------|
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13426 | SEMINÁRIO INTEGRADOR I                  | 3 | 60  | 45-15-0 |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13427 | ALFABETIZAÇÃO                           | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13428 | DIDÁTICA I                              | 2 | 30  | 30-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13430 | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA I          | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13369 | EDUCAÇÃO, CORPO E MOVIMENTO             | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13371 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 5 | 105 | 60-45-0 |  | Obrigatória |

| 4º Período   |        |                    |    |       |                    |               |                           |
|--------------|--------|--------------------|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento | Código | Nome da Disciplina | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |

|  |          |                   |   |    |        |  |             |
|--|----------|-------------------|---|----|--------|--|-------------|
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas | TEP13432 | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Obrigatória |
|--|----------|-------------------|---|----|--------|--|-------------|

17

|  |          |  |   |     |         |  |             |
|--|----------|--|---|-----|---------|--|-------------|
| Educacionais-CE  |          |  |   |     |         |  |             |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13433 | ALFABETIZAÇÃO II   | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13435 | CIÊNCIAS NATURAIS I - CONTEÚDO E METODOLOGIA             | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13386 | ARTE E EDUCAÇÃO  | 4 | 60  | 60-0-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13376 | PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 5 | 105 | 60-45-0 |  | Obrigatória |

### 5º Período

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina                    | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|---------------------------------------|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13437 | MATEMÁTICA I - CONTEÚDO E METODOLOGIA | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13438 | INFÂNCIA E EDUCAÇÃO                   | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13440 | DIDÁTICA II                           | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13441 | PORTUGUÊS: CONTEÚDO E METODOLOGIA     | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13384 | PRÁTICAS DE GESTÃO NA ESCOLA          | 5  | 105   | 60-45-0            |               | Obrigatória               |

### 6º Período

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina                     | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito        | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|--|----|-------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13442 | MATEMÁTICA II - CONTEÚDO E METODOLOGIA | 4  | 60    | 60-0-0             | Disciplina: TEP13437 | Obrigatória               |
| Departamento de Linguagens, Cultura e                        | LCE13387 | TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL  | 4  | 60    | 60-0-0             |                      | Obrigatória               |

|  |          |   |   |     |          |  |             |
|--|----------|---|---|-----|----------|--|-------------|
| Educação - CE  |          |   |   |     |          |  |             |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13395 | FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS  | 4 | 60  | 60-0-0   |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13445 | CIÊNCIAS NATURAIS II-CONTEÚDO E METODOLOGIA | 2 | 30  | 30-0-0   |  | Obrigatória |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13446 | SEMINÁRIO INTEGRADOR II                     | 3 | 60  | 45-15-0  |  | Obrigatória |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13385 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 5 | 135 | 30-105-0 | Disciplina: TEP13428<br>Disciplina: EPS13438 | Obrigatória |

**7º Período**

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina                                | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito        | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|---|----|-------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia - CE | CLP13389 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I                  | 3  | 75    | 15-60-0            | Disciplina: EPS13420 | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13447 | GEOGRAFIA - CONTEÚDO E METODOLOGIA I              | 4  | 60    | 60-0-0             |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13388 | MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 4  | 60    | 60-0-0             |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13449 | HISTÓRIA 1 - CONTEÚDO E METODOLOGIA               | 4  | 60    | 60-0-0             |                      | Obrigatória               |

**8º Período**

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina                         | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito        | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|--|----|-------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia - CE | CLP13392 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II (TCC II) | 3  | 75    | 15-60-0            | Disciplina: CLP13389 | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13391 | PLANEJAMENTO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA   | 4  | 60    | 60-0-0             |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE  | EPS13453 | HISTÓRIA II - CONTEÚDO E METODOLOGIA       | 2  | 30    | 30-0-0             |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Educação,                            | EPS13454 | GEOGRAFIA II - CONTEÚDO E                  | 2  | 30    | 30-0-0             |                      | Obrigatória               |



|  |          |  |   |     |          |                      |             |
|--|----------|--|---|-----|----------|----------------------|-------------|
| Política e Sociedade - CE                                    |          | METODOLOGIA  |   |     |          |                      |             |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13390 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 5 | 135 | 30-105-0 | Disciplina: TEP13428 | Obrigatória |

**9º Período**

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina  | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito        | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|---|----|-------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13368 | TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COMO APOIO EDUCACIONAL | 3  | 60    | 30-0-30            |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13456 | SEMINÁRIO INTEGRADOR III  | 3  | 60    | 45-15-0            |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13457 | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA II   | 2  | 30    | 30-0-0             |                      | Obrigatória               |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13394 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL                                | 5  | 135   | 30-105-0           | Disciplina: EPS13391 | Obrigatória               |

**Optativas**

| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina   | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |
|--|----------|--|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13415 | PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA SALA DE AULA                        | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13408 | EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL                          | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13409 | EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA                                | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13410 | EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE                                  | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13411 | DELEUZE E A EDUCAÇÃO   | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13403 | COTIDIANOS ESCOLARES, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E CURRÍCULOS EM REDES | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |

## Universidade Federal do Espírito Santo



|  |          |  |   |    |        |          |
|--|----------|--|---|----|--------|----------|
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13402 | CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCACIONAIS                                  | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13396 | INTRODUÇÃO À PSICOPEDAGOGIA  | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13397 | PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DEMAIS MODALIDADES DE ENSINO                              | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13398 | EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO, PRÁTICAS CURRICULARES, PROCESSOS AVALIATIVOS  | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13399 | EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13400 | EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E INCLUSÃO   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13401 | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13406 | ESCOLA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13412 | MARXISMO E EDUCAÇÃO  | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13414 | FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13413 | EDUCAÇÃO E JUVENTUDE   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Filosofia -                                  | FIL05060 | Introdução a Filosofia   | 5 | 75 | 75-0-0 | Optativa |

| CCHN   |          |   |   |    |        |  |          |
|--|----------|---|---|----|--------|--|----------|
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13404 | TÓPICOS ESPECIAIS: LINGUAGEM NA ESCOLA              | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13405 | FORMAÇÃO DO LEITOR: LITERATURA EM ESPAÇOS ESCOLARES | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Línguas e Letras - CCHN                      | LET09513 | Literatura Infantil e Juvenil                       | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13417 | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA           | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13416 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA                     | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Oceanografia e Ecologia - CCHN               | ERN02890 | EDUCACAO AMBIENTAL                                  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13407 | TRABALHO E EDUCAÇÃO                                 | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |

**Atividades Complementares**

|   | <b>Atividade</b>   | <b>CH Máxima</b> | <b>Tipo</b>             |
|---|--|------------------|-------------------------|
| 1 | ATV00517<br>Participação em eventos da área da educação                    | 60               | Participação em eventos |
| 2 | ATV00518<br>Participação em eventos científicos, culturais e/ou artísticos | 20               | Participação em eventos |
| 3 | ATV02566<br>Participação em Cursos da Área de Educação                     | 180              | Participação em eventos |

21

Universidade Federal do Espírito Santo



|    | <b>Atividade</b>   | <b>CH Máxima</b> | <b>Tipo</b>                               |
|----|--|------------------|---|
| 4  | ATV02569<br>Participação em eventos da área da educação, como congresso, seminário, simpósio, encontro, conferência, jornada, oficina, etc..   | 60               | Participação em eventos                   |
| 5  | ATV02570<br>Participação como membro de organização de eventos como os mencionados no item   | 20               | Participação em eventos                   |
| 6  | ATV02580<br>Participação em eventos científicos, culturais e/ou artísticos mediante comprovação.   | 20               | Participação em eventos                   |
| 7  | ATV00506<br>Participação em Projeto ou Programa de Extensão Universitária  | 60               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 8  | ATV00507<br>Relatório parcial e/ou final de Projeto ou Programa  | 80               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 9  | ATV00508<br>Participação em curso de extensão na UFES  | 90               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 10 | ATV00509<br>Atividades desenvolvidas com bolsa PET/UFES  | 60               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 11 | ATV02563<br>Participação em Projeto ou Programa de Extensão Universitária, vinculados aos núcleos e laboratórios do CE/ Ufes, como bolsista  | 60               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 12 | ATV02565<br>Participação em atividades de Estágio Supervisionado não Obrigatório, desde que o aluno comprove o caráter extensionista da atividade, por meio de relatório elaborado conforme formulário elaborado pelo Colegiado e assinado pelo responsável do campo d | 60               | Atividades de pesquisa, ensino e extensão |
| 13 | ATV00513<br>Estágio não obrigatório  | 60               | Estágios extracurriculares                |
| 14 | ATV00510<br>Relatório parcial e/ou final de Iniciação Científica   | 80               | De iniciação científica e de pesquisa     |
| 15 | ATV02561<br>Participação em Projeto de Iniciação Científica orientado por professor do curso, como bolsista remunerado ou voluntário.  | 80               | De iniciação científica e de pesquisa     |
| 16 | ATV02562<br>Relatório parcial e/ou final de Iniciação Científica, orientado por professor do curso, elaborado pelo bolsista remunerado ou voluntário.  | 80               | De iniciação científica e de pesquisa     |
| 17 | ATV00514<br>Atividades de Monitoria em disciplinas da UFES   | 60               | Monitoria                                 |



|    | <b>Atividade</b>  | <b>CH<br/>Máxima</b> | <b>Tipo</b>                       |
|----|---|----------------------|-----------------------------------|
| 18 | ATV02567<br>Atividades de Monitoria em disciplinas da UFES.   | 60                   | Monitoria                         |
| 19 | ATV00511<br>Disciplinas optativas do Curso de Pedagogia   | 90                   | Outras atividades                 |
| 20 | ATV00520<br>Curso de língua estrangeira realizado em instituição credenciada  | 25                   | Outras atividades                 |
| 21 | ATV00521<br>Participação regular em grupos de estudos   | 40                   | Outras atividades                 |
| 22 | ATV00522<br>Outras atividades autorizadas pelo Colegiado  | 30                   | Outras atividades                 |
| 23 | ATV02573<br>Experiência profissional na área educacional (exceto aquela que serve para abater na carga horária de estágio curricular obrigatório) Em outros níveis de ensino (5ª a 8ª, Ens. Médio, espaços educativos não escolares) - 20 pts/ano, ou fração equivalent | 60                   | Outras atividades                 |
| 24 | ATV02576<br>Disciplinas optativas oferecidas pelo Curso de Pedagogia, exceto as 2 (duas) obrigatórias para integralização curricular.   | 90                   | Outras atividades                 |
| 25 | ATV02577<br>Disciplinas, vinculadas à área, cursadas em outras IES, não incluídas no histórico escolar da   | 90                   | Outras atividades                 |
| 26 | ATV02579<br>Participação regular em grupos de estudos coordenados por professores da UFES.  | 40                   | Outras atividades                 |
| 27 | ATV02581<br>Residência docente.   | 60                   | Outras atividades                 |
| 28 | ATV02582<br>Mobilidade estudantil e intercâmbio   | 60                   | Outras atividades                 |
| 29 | ATV02583<br>Outras atividades analisadas e autorizadas antecipadamente, em cada caso, pelo  |                      | Outras atividades                 |
| 30 | ATV00519<br>Publicação de livro, capítulo, artigo, resenha ou resumo em anais de educação   | 130                  | Publicação de Trabalhos - Integra |
| 31 | ATV02572<br>Publicação de livro, capítulo, artigo, resenha ou resumo em anais, na área da educação; *50 livro; 40 artigo em revista indexada ou capítulo de livro.  | 60                   | Publicação de Trabalhos - Integra |
| 32 | ATV00512<br>Disciplinas eletivas, oferecidas pela UFES  | 90                   | Disciplinas Eletivas              |



Universidade Federal do Espírito Santo



|    | <b>Atividade</b>  | <b>CH<br/>Máxima</b> | <b>Tipo</b>                                      |
|----|---|----------------------|--|
| 33 | ATV02575<br>Disciplinas eletivas, oferecidas pela UFES, quando excedentes ao número de créditos exigidos. | 90                   | Disciplinas Eletivas                             |
| 34 | ATV00505<br>Apresentação de trabalho científico em eventos  | 50                   | Apresentação de Trabalhos - Congressos e Eventos |
| 35 | ATV02571<br>Apresentação de trabalho científico em evento da área de educação.                            | 50                   | Apresentação de Trabalhos - Congressos e Eventos |
| 36 | ATV00515<br>Participação como membro de organização de eventos  | 20                   | Organização de Eventos                           |
| 37 | ATV02564<br>Participação na organização de curso ou evento de extensão realizado na UFES.                 | 80                   | Organização de Eventos                           |
| 38 | ATV00516<br>Atividade de representação estudantil   | 20                   | Organização estudantil                           |
| 39 | ATV02574<br>Atividade de representação estudantil em mandatos específicos.                                | 20                   | Organização estudantil                           |
| 40 | ATV02578<br>Curso de língua estrangeira realizado em  | 25                   | Cursos extracurriculares                         |
| 41 | ATV02568<br>Atividades desenvolvidas com bolsa PET (Prog. Especial de Treinamento) no âmbito da UFES.     | 60                   | Atividades desenvolvidas com bolsa PET           |

| Optativas  |          |  |    |       |                    |               |                           |
|--|----------|--|----|-------|--------------------|---------------|---------------------------|
| Departamento   | Código   | Nome da Disciplina   | Cr | C.H.S | Distribuição T.E.L | Pré-Requisito | (Obrigatória ou Optativa) |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13396 | INTRODUÇÃO À PSICOPEDAGOGIA  | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13397 | PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE MAIS MODALIDADES DE ENSINO | 4  | 60    | 60-0-0             |               | Optativa                  |

19

Universidade Federal do Espírito Santo



|  |          |   |   |    |        |  |          |
|--|----------|---|---|----|--------|--|----------|
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13398 | EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO, PRÁTICAS CURRICULARES, PROCESSOS AVALIATIVOS   | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13399 | EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13400 | EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E INCLUSÃO  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13401 | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13402 | CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCACIONAIS                                   | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13403 | COTIDIANOS ESCOLARES, MULTIPLAS LINGUAGENS E CURRÍCULOS EM REDES  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13404 | TÓPICOS ESPECIAIS: LINGUAGEM NA ESCOLA  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - CE          | LCE13405 | FORMAÇÃO DO LEITOR: LITERATURA EM ESPAÇOS ESCOLARES   | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13406 | ESCOLA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13407 | TRABALHO E EDUCAÇÃO   | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Línguas e Letras - CCHN                      | LET09513 | Literatura Infantil e Juvenil   | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento de Oceanografia e Ecologia - CCHN               | ERN02890 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL  | 4 | 60 | 60-0-0 |  | Optativa |
| Departamento   | FIL05060 | Introdução a Filosofia  | 5 | 75 | 75-0-0 |  | Optativa |

## Universidade Federal do Espírito Santo



|  |          |   |   |    |        |          |
|--|----------|---|---|----|--------|----------|
| de Filosofia - CCHN  |          |   |   |    |        |          |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13408 | EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL   | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13409 | EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA         | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13410 | EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE           | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13411 | DELEUZE E A EDUCAÇÃO                      | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13412 | MARXISMO E EDUCAÇÃO                       | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13413 | EDUCAÇÃO E JUVENTUDE                      | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13414 | FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA    | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Educação, Política e Sociedade - CE          | EPS13415 | PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA SALA DE AULA | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13416 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA           | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |
| Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-CE | TEP13417 | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 4 | 60 | 60-0-0 | Optativa |