

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA CLEIDE DA SILVA BARROSO

**O IDEÁRIO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXISTA**

**Fortaleza - Ceará
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B285i Barroso, Maria Cleide da Silva.
O ideário construtivista e a formação do pedagogo : uma análise na perspectiva da crítica marxista /
Maria Cleide da Silva Barroso. – 2009.
148 f., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.
Área de Concentração: Política educacional.
Orientação: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.
- 1.Construtivismo(Educação). 2.Crítica marxista. 3.Professores – Formação – Brasil. 4.Educação –
Estudo e ensino(Superior) – Brasil. I. Título.

CDD 370.71181

MARIA CLEIDE DA SILVA BARROSO

**O IDEÁRIO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Dores Mendes Segundo

**Fortaleza - Ceará
2009**

MARIA CLEIDE DA SILVA BARROSO

**O IDEÁRIO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC.

Fortaleza, Ceará, ____ de ____ de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria das Dores Mendes Segundo – UECE/UFC
(Orientadora)

Prof^o Dr^a Josefa Jackline Rabelo – UFC
(Co-orientadora)

Prof^a Dr^a Ruth Maria de Paula Gonçalves – UECE

Prof^a. Dr^a Francisca Maurilene do Carmo – UECE

A idéia central do marxismo no que se refere à evolução histórica é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas as características, possibilidades, grau de desenvolvimento, etc. são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais.

Lukács

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora Maria Das dores Mendes Segundo, mais do que uma orientadora, uma amiga, sempre acolhedora, carinhosa, generosa, compreensiva e humana sem deixar de ser exigente, com quem aprendi muito, sentido inteiramente o significado do que é ser marxista. E a quem devo parte de meu crescimento pessoal e intelectual;

Às professoras Ruth de Paula Gonçalves e a Francisca Maurilene do Carmo por terem aceitado participar da banca de defesa;

Dedico em especial e carinhosamente a minha querida e eterna professora Jackeline Rabelo, pelos ensinamentos passados durante a monitoria, que se tornou posteriormente uma militância. Graças a ela, posso dizer que entendo o que é dar aula no Ensino Superior e o que é ser um profissional na área da educação com a perspectiva revolucionária. Agradeço pelas intervenções enquanto minha co-orientadora e pelo crescimento pessoal, profissional, intelectual e humano.

À professora Susana Jimenez pelos diversos ensinamentos às sextas-feiras nas “aulas de monografia”, onde descobri a existência das verdades parciais que obscurecem e maquam o movimento da realidade na possibilidade do acesso ao conhecimento objetivo;

À professora Francisca Maurilene do Carmo pela disponibilidade de consultas sobre seus textos, sendo rigorosa, exigente e séria em suas formulações;

À linha Marxismo, Educação e Luta de Classes-É Luta, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará;

Ao Instituto de Pesquisa do Movimento Operário, pelas contribuições teóricas, estudos, aprendizado, pesquisas e carinho apresentado pelos que o compõe e que me acompanharam na minha trajetória acadêmica desde a graduação;

Aos amigos e colegas Francisca Helena de Oliveira Holanda e José Pereira Sobrinho que iniciaram junto comigo esta empreitada de estudos na linha Marxismo, Educação e Luta de Classes;

Aos amigos Simone César e Solonildo Almeida que me apresentaram ao IMO e que sempre nos momentos de angústia, pelas conversas me acalmavam e me ajudaram principalmente na fase final deste trabalho;

À Cristina e a Helena F., que sempre souberam dar uma palavra amiga;

Aos muitos companheiros de escola (trabalho) que demonstraram felicidade pela minha aprovação e conclusão no Mestrado.

Às minhas colegas de trabalho: Maria Aldenir Soares Freitas, Romana Guedes Maciel e Maria do Carmo Pinheiro Marques, pela compreensão, generosidade, apoio e estímulo, obrigada;

À memória de minha mãe que muito me estimulou para os estudos desde pequena;

Ao meu pai que tem um imenso orgulho de me chamar de “mestra”, mesmo ainda no início do curso;

Aos meus familiares, tias e primos por todo o apoio que me prestaram;

Ao meu amor Guilherme, que sempre soube ser companheiro e que me incentivou e me ajudou nesse momento de estudo, compreendendo minha ansiedade, minhas angústias e minhas ausências, sempre me apoiando;

Ao meu querido e amado filho Thiago Guilherme, que em meio a meu desespero de concluir o trabalho, se ofereceu ingenuamente para me ajudar a terminá-lo e pela compreensão dos momentos que na trajetória de estudante fui impaciente;

Ao CNPq pelo financiamento que possibilitou a realização deste estudo;

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se efetivasse.

DEDICATORIA

Dedico a Guilherme e a Thiago que souberam ser sempre compreensivos me dando apoio e estrutura para que eu pudesse continuar a caminhada.

Aos trabalhadores de todo o mundo que (infelizmente) ainda sofrem os desdobramentos da sociabilidade capitalista;

RESUMO

No início dos anos 1990 do século XX, presenciamos um forte discurso no âmbito nacional e internacional da necessidade de melhoria da educação pública, sendo, a formação de professores, um dos eixos norteadores dessa perspectiva. Desse modo, a década que antecede a virada do século fora instituída como a ‘Década da Educação’, espaço de acontecimentos de congressos, fóruns e encontros sobre educação que resultaram em declarações, recomendações, metas e planos de ações estabelecidas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. Nesse quadro, o construtivismo desponta como pedagogia dominante, a ser assumida pelas diretrizes orientadoras do processo de formação docente, exigindo, por esse turno, uma proposta educacional – a construtivista – que compreendesse a inteligência como um processo adaptativo, condição absolutamente indispensável para o processo de (re)produção do capital. Diante desse contexto, nossa pesquisa assume como objetivo analisar, à luz da crítica marxista, a relação existente entre o ideário construtivista e as principais diretrizes das políticas de formação do educador, especificamente, a do pedagogo, investigando as determinações impostas à práxis docente. Nessa direção, com base na perspectiva marxiana, buscamos o desvelamento e a apropriação crítica dos elementos que nos apontam o real significado do construtivismo no curso de formação de professores, analisando as relações entre construtivismo e a formação docente contemporânea, particularmente, do curso de formação do pedagogo. Consoante com este referencial teórico, desenvolvemos uma investigação de cunho teórico-bibliográfico e documental sobre a formação de professores encaminhada, particularmente, aos Cursos de Pedagogia, frente aos paradigmas atuais da educação, enfocando o construtivismo e o alcance deste referencial no processo de formação do Pedagogo. Para tanto, cuidamos primeiramente de realizar uma revisão teórica acerca da centralidade do trabalho, enfocando a relação deste com os outros complexos sociais, especialmente, a educação. De posse desse estudo passamos a analisar as bases piagetianas do construtivismo, retomando, ademais, uma análise dos pressupostos teóricos do construtivismo em Piaget, apoiados em teóricos afinados com a perspectiva marxiana. No que se refere à particularidade da formação do pedagogo e a sua relação com o ideário construtivista, tratamos inicialmente de esboçar uma breve retrospectiva da história do curso de pedagogia, avançando, por essa via, para análise das DCNs-Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) e seu entrelaçamento teórico-prático com o ideário construtivista. Por fim, destacamos o profundo poder de sedução exercido pelo ideário construtivista e as conseqüências dessa adesão no campo da formação do pedagogo, em particular, e da prática docente, em geral, aprofundando, desse modo, o caráter alienador das políticas de formação de professores, já que esse modelo teórico tem despontado como um forte modismo na educação.

Palavras-chave: Ideário construtivista, políticas de formação do pedagogo, crítica marxista.

ABSTRACT

In the beginning of the years 1990 of the XXth Century, we watched a strong speech, in the national and international scopes, about the necessity of public education improvement. This way, the decade which precedes the century changing had been instituted as the “Education Decade”; place in which congresses, forums and meetings have happened. These events have resulted in declarations, recommendations, aims and plans of actions established by the international organisms, mainly by the World Bank. According to this situation, the constructivism emerges as dominant Pedagogy, to be assumed by the orientating guidelines of the teaching formation process, demanding, by this time, an educational proposal – the constructivist – that could understand the intelligence as an adaptative process, essential condition for the capital’s (re)production process. In face of this context, our research assumes as objective to analyze, by the Marxist criticism, the relation that exists between the constructivist ideary and the main guidelines of the politics of educators formation, specifically the teachers’ one, investigating the determinations which are imposed to the teaching praxis. In this direction, based on the marxian perspective, we search the discovering and the critic appropriation of the elements that show us the real meaning of constructivism in the teachers formation course, analyzing the relations between constructivism and contemporary teaching formation, particularly, of the teachers formation course. According to this theoretical perspective, we developed a theoretical-bibliographical and documental investigation about the teachers formation directed, particularly, to the Pedagogy Courses, in the face of the current educational paradigms, hanging the constructivism and the reach of this perspective in the teachers’ formation process. Towards this, we took care, first of all, about making a theoretical revision of the labor centrality, emphasizing its relation with the other social complexes, specially the education. Having done this study, we analyzed the piagetian basis of constructivism, retaking, moreover, an analysis of the theoretical presupposed of constructivism in Piaget, basing ourselves in authors who guide themselves by the marxian perspective. Concerning to the particularity of the teachers formation and its relation with the constructivist ideary, we initially sketched a brief retrospective of the Pedagogy Course, advancing, thorough this way, to the analysis of the DCNs - National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (2006) and its theoretical-practical entwining with the constructivist ideary. For the ending, we emphasize the great power of seduction practiced by the constructivist ideary and the consequences of this adhesion in the sphere of the teachers’ formation, particularly, and of the teaching practice, in general, deepening, this way, the alienating character of the politics of teaching formation, in face of the fact that this theoretical model has emerged as a strongly current practice in the education.

Key-words: constructivist ideary, politics of teachers formation, Marxist criticism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. TRABALHO E EDUCACAO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL.....	26
1.1. A Crise estrutural do capital e seus rebatimentos na educação contemporânea.....	47
2 . O CONSTRUTIVISMO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ATUAL: UM EXAME ONTO-CRÍTICO.....	61
2.1. Onde e como surge o construtivismo: Piaget, a psicologia como ciência e explicação do desenvolvimento humano.....	61
2.2 Expressões do ideário construtivista como paradigma da formação do educador.....	74
3. O PARADIGMA CONSTRUTIVISTA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOB O CRIVO DA CRÍTICA MARXISTA.....	84
3.1. O movimento nacional dos educadores e as diretrizes da formação docente: examinando a ANFOPE.....	95
3.2. O Programa de Educação para Todos e a política para a formação docente: (re) <i>velando</i> interesses.....	114
3.3. Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o seu entrelaçamento teórico-prático com o ideário construtivista.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
BIBLIOGRAFIA.....	147

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais e as proposições pedagógicas foram reconfiguradas, assumindo na sociedade e na escola pública, papéis e funções específicas centradas no sujeito, a partir da inserção da ordem neoliberal nas últimas décadas do século XX. O construtivismo, entendido como uma reedição do escolanovismo, toma também uma nova feição, constituindo-se numa expressão importante das chamadas pedagogias do ‘aprender a aprender’.

Nesse sentido, a nossa pesquisa fará uma reflexão sobre o construtivismo, expressão pedagógica contemporânea, fortemente presente no ensino das series iniciais, transformando-se assim em atributo próprio da formação de professores dos cursos pedagógicos. Para a compreensão dessa articulação entre o construtivismo e as políticas de formação do professor, tomamos como base a perspectiva marxiana, fazendo uma análise crítica dos documentos produzidos pelas conferências ou fóruns mundiais de educação.

No início dos anos 1990 do século XX, presenciamos um forte discurso no âmbito nacional e internacional (Estado e organismos internacionais) da necessidade de melhoria da educação pública, sendo a formação de professores, um dos eixos norteadores dessa perspectiva. Assim, a década que antecede a virada do século fora instituída como a ‘Década da Educação’, espaço de acontecimentos de congressos, fóruns e encontros sobre educação que resultaram em declarações, recomendações, metas e planos de ações estabelecidas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial.

Tratando do Banco Mundial (BM), é oportuno destacar, que este a partir de 1980 vem conferindo um papel de destaque à educação, que tem se tornado alvo

principal dos investimentos, fato que se contrapõe a própria trajetória do Banco, que, em épocas anteriores, tinha suas orientações voltadas para “a reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (SOARES, 1996). Assim, ocorre à hipertrofia do Banco Mundial frente à Unesco, marcada pelo contexto da ideologia da globalização, que necessita de espaços para sua difusão, utilizando a educação como pressuposto necessário para a reprodução econômica e ideológica do capital.

Continuando, temos na referida década, a instituição do Programa de Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Referida conferência contou com a participação de 155 países e 120 organizações não-governamentais gerando uma Declaração, um Plano e seis metas que definiram em âmbito mundial as regras de educação para os países periféricos.

Nesse contexto Jimenez e Mendes Segundo (2005) asseveram que no campo educacional “serão necessárias reformas profundas, capazes de modernizar o parque educacional [...] sob a orientação do Banco Mundial”. Essa preocupação vai desencadear reformas e “novas formas de olhar e pensar” a formação de professores, partindo de um currículo que pudesse permitir o ajustamento dos indivíduos às necessidades de reprodução do capital.

É exatamente neste cenário de profundas reformas, que o construtivismo desponta como pedagogia dominante, informando por essa premissa a perspectiva a ser assumida pelas diretrizes orientadoras do processo de formação docente. Respectiva orientação segue amparada pelo conjunto de documentos oficiais para o campo educacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), do Plano Nacional de Educação - PNE e dos Parâmetros Curriculares

Nacionais – PCN.

Procurando justificar a dominância da proposta pedagógica construtivista, Miranda problematiza o fato desta perspectiva despontar, exatamente, no momento em que a sociabilidade do capital impõe redefinições no processo de formação das massas para o trabalho, o que demandaria uma proposta educacional – a construtivista – que compreendesse “a inteligência como um processo adaptativo”, condição absolutamente indispensável para o processo de (re)produção do capital. Isso porque, a intelectualização do processo produtivo vai supor uma supervalorização da capacidade intelectual humana, demandando processos de ensino que supostamente preparem seus alunos, futuros trabalhadores para essa nova realidade, que passa a ser encarnada pelas reformas a partir de uma orientação pedagógica de cunho fortemente piagetiano.

Cabe ainda destacar, que a opção por um modelo teórico – construtivismo –, que compreende a inteligência como um processo adaptativo, enquadra-se perfeitamente nos marcos de uma sociedade regida pela ótica do capital, que se recusa a pensar a realidade a partir dos seus antagonismos, assim como, não vislumbra a possibilidade de ruptura dos trabalhadores com a ordem exploradora e injusta do capital.

É importante salientar que as mudanças erigidas nesse processo compõem a lógica de reestruturação produtiva do próprio capital, onde com o discurso do esgotamento do modelo taylorista-fordista, e o surgimento do pós-fordismo ou toyotismo, amplia o aprofundamento da exploração da subjetividade dos trabalhadores, fazendo surgir na contemporaneidade à ilusão de que os processos educacionais atuais estariam empenhados em desenvolver a dimensão cognitiva dos trabalhadores, tarefa a ser desenvolvida nesse contexto pelo ideário construtivista¹.

¹ Ao longo do texto, nos referiremos ao construtivismo como ideário ou paradigma, tendo em vista que vem sendo alterado até nas suas concepções originais.

Neste cenário, a educação desponta conforme o relatório Jacques Delors (1996), como o maior tesouro a descobrir nesta época de incertezas e ameaças. A educação passa a ser vista como forma de erradicar a pobreza, a miséria, a exclusão social, o desemprego, a dicotomia entre teoria e prática, a fome, a degradação do meio ambiente, etc. Assim, busca-se um modelo de adaptação dos trabalhadores as necessidades de reprodução do capital expresso, por exemplo, através dos cinco pilares do conhecimento – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender² (este acrescentado recentemente) – recomendados pelo relatório em tela, propugna ademais, que o próprio trabalhador, possa continuar aprendendo ao longo da vida, em educação permanente e continuada, sendo desse modo, sujeito de sua própria aprendizagem.

A essência de cada pilar do conhecimento vem reforçar a nossa denúncia da associação do construtivismo às necessidades do processo de “mundialização” do capital, através da formação de um sujeito, no plano discursivo, que atenda as necessidades contemporâneas e, sobretudo ideológicas da fase atual de reorganização do processo produtivo.

Para justificar, a ampla divulgação e recepção do ideário construtivista Rossler indica a sua condição de gozar de prestígio científico, uma vez que se apóia nos preceitos da teoria de Jean Piaget, assim como, o fato advogado desta carregar nos seus liames a grande solução para os problemas de ensino-aprendizagem das crianças no dia-a-dia da escola, o que justificaria nas palavras de Rossler (2000), uma adesão apaixonada e sedutora por parte dos educadores, enredados que estão no quê fazer no contexto da sala de aula.

² Sobre a relação da empregabilidade, e do aprender a empreender com as categorias do trabalho e da educação, encontramos a dissertação da Professora Helena Freres (2007) que realiza uma crítica no solo ontológico-marxiano: A ideologia da empregabilidade: formando para o (des) emprego.

No entanto, é imperativo destacar alguns elementos de compreensão da crise estrutural do capital, com os seus sérios desdobramentos no campo educacional. Isso porque, como aponta Mészáros (1981), o capital vai lançar-se num conjunto de medidas para conter a crise que representou incontestavelmente o aprofundamento inédito dos mecanismos de exploração dos trabalhadores, com sérios reflexos na educação.

Por esses fatores observados percebemos o quanto se faz urgente analisar, à luz da crítica marxista, a relação existente entre o ideário construtivista³ e as principais diretrizes das políticas de formação do educador, especificamente a do pedagogo, investigando as determinações impostas à práxis docente, explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

No âmbito de apreender os nexos da construção das atuais políticas que regem a formação do professor no Brasil, buscamos com base na perspectiva marxiana, desvelar a relação entre trabalho e educação, tomando como fundamento a centralidade do trabalho e a educação como complexo social de formação humana, que no âmbito da crise estrutural do capital provoca conseqüências nas formulações do ensino e a formação do professor. No contexto de reformas educacionais, avaliamos o construtivismo como ideário do novo paradigma da formação da educação. Nesses termos, resgatamos o surgimento do construtivismo, a partir de Piaget, referente à psicologia como ciência e a explicação do desenvolvimento humano. Num exame crítico da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), investigamos as diretrizes da formação do educador e por fim analisaremos a inserção do construtivismo como paradigma dominante nas concepções pedagógicas,

³ O interesse para estudar o construtivismo, como ideário, partiu da nossa participação como monitora na disciplina Didática Geral, pois pudemos sentir a angústia dos alunos ao se confrontarem com a realidade de forma crítica e radical, fazendo uso da leitura, de debates e estudos sistematizados. Diante disso, vimos uma crítica consistente ao construtivismo e uma bibliografia que contribuiu significativamente para a superação da visão de mundo e de educação comumente defendida pelos cursos de formação de professores.

destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s do curso de Pedagogia, homologada pelo Ministério da Educação em 2006 e sua relação como ideário construtivista de formação docente.

Nesse propósito, almejamos, então, o desvelamento e a apropriação crítica dos elementos que possam apontar qual o significado do construtivismo no curso de formação de professores. Destacamos que a relevância do nosso estudo consiste em chamar a atenção para o profundo poder de sedução exercido pelo ideário construtivista e as consequências dessa adesão no campo da formação e da prática docente. Entendemos que a propagação dessa proposta, defendida como um paradigma educacional capaz de transformar a realidade do educando, a qual, por sua vez, impõe limites à docência, favorecendo o avanço das políticas neoliberais na educação no bojo das reformas globalizantes, que se aprofundou no início da década de 1970, quando o capital começa a apresentar sinais de uma crise de caráter estrutural, como aponta Mézáros (1981), mediante o desemprego em massa, a precarização do trabalho, a destruição da natureza.

Como resposta a essa crise, veremos a emergência de um conjunto de medidas que tornaram possível um aprofundamento inédito dos mecanismos de exploração dos trabalhadores. È nesse momento que o padrão de produção se revela ineficiente as demandas do mercado, precisando estabelecer outro que possa satisfazer imediatamente as exigências do período, tendo posteriormente reflexos diretamente na educação. Ao campo educacional, coube a formação de um novo modelo de trabalhador afinado às determinações da ordem do capital.

Nessa perspectiva surgem os cursos de formação de professores com um novo formato, visando garantir a disseminação das ideologias reprodutivas da lógica do capital e formar o trabalhador ajustado a essas demandas. Com a chegada das propostas

educacionais denominadas por Duarte (2000), de “Pedagogias do Aprender a Aprender”, veremos ser disseminado no campo educacional um discurso que defende a necessidade de reflexão na prática docente, assim como a centralidade do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, estimulada como assegura Carmo (2004, p. 25), através do desenvolvimento de “um trabalhador polivalente, com capacidade de analisar informações, de resolver problemas, de julgar, de pesquisar e de transferir aprendizagens, de trabalhar e conviver em grupos, enfim, um trabalhador disposto a aprender a aprender”.

Vale assinalar que a psicologia nesse contexto ergue-se como fundamento principal de sustentação dos paradigmas dominantes no campo educacional e, particularmente, nas diretrizes da formação docente, procurando por esse estatuto explicar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse quadro, ganha destaque, a teoria piagetiana, que nos remete a investigação da própria relação da psicologia, e em especial, o construtivismo com o modo de produção capitalista⁴, condição que nos obriga procurar entender a concepção, consolidação e evolução histórica da Psicologia.

Com a ascensão da burguesia ao poder, a psicologia se consolida, trazendo ideias liberais para a compreensão da sociedade. Então se contrapondo ao mundo organizado pela vontade divina, apregoa-se a ideia de sujeitos singulares, individuais. O culto ao sujeito é reforçado agora pelo sistema capitalista de produção, que necessitará de uma ciência que estude e controle o indivíduo, como condição ao estabelecimento da ordem burguesa.

Percebemos, assim, os estreitos laços entre o capitalismo e a psicologia nos ideários da liberdade transferindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu fracasso ou

⁴ Sobre a relação entre o construtivismo e o modo de produção capitalista ver a dissertação de CARMO (2004), defendida no Núcleo Trabalho e Educação da UFC intitulada: "O construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital".

sucesso, ignorando a sua historicidade e a sua vida real, mistificando a lógica cruel e desigual deste modo de produção.

Outra questão evidenciada como suporte liberal capitalista na psicologia é o estudo sobre a inteligência, apresentado inicialmente como um caráter mensurador das capacidades cognitivas humanas. Essa concepção mais tarde, é confrontada com a visão piagetiana, que compreende o conhecimento como um processo adaptativo e biológico, em uma conciliação entre sujeito e objeto, passando a explicar o conhecimento como um processo de cunho individual, destituído por essa premissa das determinações materiais que incidem no processo de construção do conhecimento e das individualidades, teorizado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual se caracteriza por ser materialista-naturalista.

Esse modelo educacional nasce como proposta pedagógica progressista centrada na defesa da cidadania, com ideais de autonomia, espontaneidade e na defesa do sujeito como centro do processo educativo, que omite igualmente em seus referidos pressupostos, qualquer denúncia acerca da negação da sociedade de classes, da afirmação da centralidade do trabalho e da educação como grande propagadora ideológica a serviço do capital.

Antes desta compreensão, as visões meramente repassadas dentro do curso de pedagogia, como veremos com detalhes mais adiante, eram críticas pontuais e uma verdadeira confusão teórica, quanto a sua aproximação a Vigotski e outros autores compreendidos no mesmo enquadramento do referencial construtivista, o que mais confundia que explicava.

O que é interessante ressaltar é que até hoje, se imortaliza essa perspectiva, pois parece que em certo momento divinal os professores, principalmente da educação

infantil e séries iniciais do ensino fundamental básica poderão refletir e usar ferramentas adequadas, para a utilização correta das estratégias construtivistas, o que os levarão a uma verdadeira revolução na aprendizagem. Que fique claro, é a aprendizagem e não o ensino que é resgatada com bastante ênfase, nos discursos proferidos a favor do desenvolvimento para a educação. Se esta forma parece ser, um tanto exagerada, diríamos, que é muito mais mística e mágica, parecendo ser impossível a sua realização nos termos de uma sociedade de classe.

Dessa maneira situaremos aqui o que pretendemos com essa pesquisa, assentada como já nos referimos no solo marxiano, fazer uma análise do construto do construtivismo, na atual abordagem do aprender a aprender, imposta pelos organismos internacionais como a política educacional para os países pobres.

Na consecução do elenco desses objetivos e questões, indicamos a seguir, em grandes linhas, reflexões teóricas que devem balizar nosso percurso de investigação, situadas no plano da ontologia marxista lukácsiana, especialmente, nos teóricos contemporâneos do marxismo que priorizam seus estudos e pesquisas acerca dessa temática. Para tanto é necessário explicitar, brevemente, o que constitui uma pesquisa assentada no solo marxiano.

Em primeiro lugar, o que caracteriza o modo de ser do método materialista-histórico é a subordinação ao objeto, ou seja, o método de pesquisa está subordinado ao objeto, pois este é consequência de análise do objeto. Em segundo lugar, não existe um conjunto de normas e regras de construção do conhecimento independente do objeto, o método de pesquisa é expressão do movimento do objeto de pesquisa. Para Marx, partise da realidade fática, do conhecimento rigoroso dos fatos, o que não significa empiria, mera descrição, porém uma análise crítica e rigorosa. A realidade não se reduz aos fatos, à aparência ou aos fenômenos. Os fatos indicam algo, mas no processo de

movimento do real, eles também escondem. Negá-los significa ir para além deles.

Por isso, tal perspectiva de análise da realidade da educação articulada por esses autores trabalhados ao longo de nosso texto, se pauta por um conjunto de estudos realizados com base na compreensão materialista e dialética da história, o método das aproximações sucessivas.

Acreditamos que esse referencial nos permite compreender a relação entre as esferas particulares e os determinantes estruturais do real, a esfera da totalidade. Nesse sentido, assumimos a perspectiva teórico-metodológica do marxismo para a realização dessa investigação.

As mediações feitas pelas categorias marxistas permitem a apreensão do movimento real e das múltiplas determinações existentes. Encontramos em Marx uma perspectiva crítica e radical que propõe um caminho metodológico de superação daquilo que está posto, revelando “a essência das coisas”. Sendo assim, o autor afirma que “ toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas” (MARX, 1981, p. 939).

E como adotamos o marxismo e o materialismo histórico dialético como referencial teórico, compreendemos que as mediações feitas a partir das categorias marxistas permitem essa apreensão, ou seja, apreensão do movimento da realidade e das múltiplas determinações existentes. Nas palavras de Kosik (2002, p. 15): “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O fenômeno apresenta a essência e a esconde, a essência se manifesta no fenômeno”. Por esse motivo a potência da questão está em se compreender, nessa lógica reificante, que nos discursos oficiais, nas teorias pós-moderna veiculadas na educação, existem verdades parciais. “A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da

realidade, entre práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a cisão, é o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender à compreensão da realidade” Kosik (2002, p. 20). Por isso, em Marx, percebemos que a essência das coisas não se manifesta diretamente, mas só com a atividade da ciência e da filosofia.

Para compreender a situação real do construtivismo como modelo teórico e suas implicações sobre a educação e formação do pedagogo, é imprescindível uma análise que abarque as atuais formas de organização da educação frente à crise estrutural do capital.

Para tanto, organizamos o trabalho em três capítulos, onde no primeiro capítulo teceremos considerações acerca da centralidade do trabalho, a relação deste com as outras práxis sociais, pondo então, a raiz da problemática dentro de uma discussão onde a educação, complexo social, é fundada a partir do trabalho como protoforma da atividade humana.

No segundo capítulo pretendemos analisar as bases piagetianas do construtivismo, principalmente, sobre o texto do autor genebrino, “A Epistemologia Genética” que fundamenta e orienta a visão gnoseológica na formação do professor, ou seja, analisaremos a perspectiva Marxiana, compondo a crítica ontológica necessária a essas concepções. E ainda, a crise estrutural do capital e as políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial e a UNESCO a partir dos anos 90, tendo como marco a Declaração de Jomtien e esta relação com o paradigma educacional construtivista manifestado na formação de professores para as séries iniciais da escolaridade básica.

No terceiro capítulo a análise tratará de uma retrospectiva da história do curso de pedagogia, desde a sua criação, suas influências, as discussões sobre suas

bases, como também a atual DCN- Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia de 2006 e o que isso trouxe para o curso. No cumprimento dos objetivos almejados, pontuamos os nexos das diretrizes do Mec aos cursos de formação docente e o ideário do construtivismo impostos pelos organismos internacionais na prevalência da ordem neoliberal do capital.

Em suma acreditamos que nossa pesquisa irá contribuir para o exame crítico do paradigma construtivista e sua relação com a formação de professores, especificamente, o pedagogo.

Entendemos que os pressupostos onto-históricos apontados por teóricos marxianos servem como suporte para apresentar as nossas intenções de pesquisas no que se refere às relações que queremos estabelecer entre construtivismo e a formação docente contemporânea, particularmente, do curso de formação do pedagogo.

A partir desses pressupostos, pretendemos desenvolver uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e documental sobre a formação de professores encaminhada, particularmente, aos Cursos de Pedagogia, frente aos paradigmas atuais da educação, enfocando o construtivismo e o alcance deste referencial no processo de formação dos alunos.

Para a realização desse processo de investigação, pretendemos utilizar dos seguintes procedimentos, a saber:

- Revisão bibliográfica da obra clássica de Jean Piaget, A Epistemologia genética, assim como também de autores referentes ao pensamento pedagógico contemporâneo, especificamente, dos teóricos representantes dos atuais paradigmas dominantes no campo da formação docente;

- Revisão de autores que se contrapõem a perspectiva dos novos paradigmas

dominantes da teoria educacional tais como: Mészáros (1981); Saviani (1986); Duarte (1996, 2000, 2001); Tonet (2001); Arce (2001); Rabelo (2003); Jimenez (2004, 2005); e Maia (2004); Carmo (2004); Costa(2007); Soares (2005); Lessa (2007); Facci (2004) Mendes Segundo (2005); Rossler (2006).

- Análise documental mediante o exame dos documentos da ANFOPE e das Diretrizes Curriculares do MEC do curso de pedagogia. Vale destacar que as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia apresentam modificações às exigências do momento desde as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e, como também a situação da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na qual permite atuação nos mais diferentes espaços e momentos da prática educativa, formal e informal.

Entendemos que presentemente se assinala para a influência da psicologia na educação e na pedagogia, relação esta, que indica desta maneira uma estreita predominância da teoria piagetiana/construtivista nestas áreas.

Para tanto, realizaremos uma reflexão teórica que descortine a realidade das políticas implementadas no curso de pedagogia, suas bases teóricas, a relação do construtivismo ao lema das pedagogias do “aprender a aprender”, e o reflexo disso nos antagonismos que se encontram na formação do pedagogo.

É importante destacar que o estudo referente à temática das pedagogias do “aprender a aprender” e no cerne o construtivismo tem se revelado cada vez mais atual, ao ser reeditado através de novas faces que assume como pós-construtivista, co-construtivista ou até mesmo nos permitindo chamar de (neo) construtivista. Sendo estes movimentos completamente compreensíveis na lógica de reprodução do sistema do capital. Portanto, cada vez que se pensa no fim ou no esgotamento de um dado elemento

– no caso de um paradigma educacional, nesta sociabilidade – este recupera forças e é reeditado, desde que esteja satisfazendo a essa mesma lógica de reprodução.

1 - TRABALHO E EDUCACAO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL

O único pressuposto do pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Essa é a base ineliminável do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível.

Lessa e Tonet

Iniciamos nossa análise buscando apreender a categoria trabalho e os demais complexos que se articulam com àquele, que sobre o crivo da análise marxiana desponta como o fundante do mundo dos homens. Para tanto, julgamos necessária, uma aproximação à história a fim de explicitarmos os nexos categoriais que fundamentam o processo do homem enquanto ser social.

Para Marx, as propriedades sócio-históricas têm seu nascedouro no complexo do trabalho. É nele que o homem eleva-se e evolui da condição de macaco a *homo sapiens*, operando o salto ontológico, que o distanciou das barreiras naturais (esfera biológica). Neste salto, processa-se a humanização do homem, que soergue-se a condição de partícipe do gênero humano, domesticando as outras espécies, e realizando a mediação ineliminável com a natureza, esta por sua vez, comporta uma das definições da própria categoria trabalho.

No caminho de explicitação da dimensão ontológica do trabalho, é importante destacar conforme nos ensina os escritos de Marx, a dimensão teleológica do trabalho, que consiste em “projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação” (LESSA, 1996, p. 31). A dimensão teleológica do trabalho está expressa no texto de Marx, quando o filósofo de Trier diferencia o pior arquiteto da melhor abelha.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1988, p. 202).

Podemos constatar, conforme Marx indica que o arquiteto por mais limitado que seja criará sempre o novo, com novas potencialidades, que desencadeará novas possibilidades, e a abelha, ao contrário se encontra presa às determinações biológico-naturais.

No entanto, para além da dimensão ontológica e teleológica expressa na categoria trabalho, Marx, descreve no seu *Capital*, o processo no qual o trabalho transforma-se em mercadoria. Este sob o capitalismo sofre uma brutal perversão, passando do caráter emancipador, realizador e libertador a aprisionador do homem. Observa-se nessa esfera a distinção, ou melhor, ainda, a divisão clara entre trabalho abstrato e trabalho concreto. O primeiro mortifica, aliena, cria valor e torna o homem assalariado, o segundo supre as necessidades vitais do homem, realizando a mediação deste com a natureza. Desta forma, é sob o domínio do capital, que o trabalho assume determinadas condições históricas de produção, submete-se a férrea razão da produtividade e se sujeita a violência das coisas e ainda, resulta em forma alienada de produção capitalista, correspondente a forma estranhada do trabalho humano.

Ainda sobre a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, é oportuno lembrar de acordo com Lessa (2007), que este é também chamado de trabalho útil, aquele que cria valor de uso, embora o valor de uso seja a condição para a existência de qualquer sociedade. É nele que o homem satisfaz suas necessidades próprias de auto-consumo, de auto-realização e de auto-desenvolvimento. É através do trabalho concreto que o homem se apropria dos elementos da natureza e produz seus meios de sobrevivência, garantindo assim, a continuidade da espécie humana. O

trabalho abstrato, por sua vez, pode ser definido, como aquele, no qual, prevalece o valor de troca. O homem produz algo não para a sua necessidade exclusiva, mas para a necessidade de outro, sobre o controle de outro, ou seja, valor de uso que satisfaz a necessidade social humana, para a compra e a venda, com função específica da valorização do valor. No entanto, é importante alertar que não se trata de dois tipos diferenciados de trabalho, mas o mesmo trabalho que na sociedade capitalista assume duplo aspecto, em que um fica subsumido ao outro, nas palavras de Neto (2007, p. 80) “uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca”. Em O Capital, no capítulo A Mercadoria, Marx expõe magistralmente essa relação:

A mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: valor-de-uso e valor-de-troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso. Fui quem primeiro analisou e pôs em evidência essa natureza dupla do trabalho contido na mercadoria. Para compreender a economia política, é essencial conhecer essa questão, que, por isso, deve ser estudada mais de perto (2006, p. 63).

É oportuno destacar que no conjunto do desvelamento da lógica da sociabilidade capitalista, apresentando entre outras coisas o duplo caráter da mercadoria, Marx, vai operar como bem lembra Lessa uma das mais importantes rupturas da história da humanidade, precisamente, aquela que diz ser a história um auto-constructo humano.

Assim, destacamos que somente com Marx no século XIX, é que podemos apreender na sua essência e radicalidade a máxima do homem como demiurgo da história, não configurando-se como um ser auto-determinado, mas sim consciente, capaz de planejar, decidir, fazer escolhas e dar finalidades (prévia-ideação) as coisas de

um modo geral. Daí a reiteração de Lessa (2007, p. 16) da tese marxiana que diz “que a história humana é resultado exclusivo das ações dos homens em sociedade”.

Nesse processo, Hegel pode ser apontado pelas importantes antecipações para o entendimento da história como um processo, operando um corte decisivo em relação ao pensamento vigente que entendia a história como um pôr teleológico. No entanto, apenas em Marx esta construção vai obter uma ordem definitiva na perspectiva ontológica de construção da realidade histórica do homem, assinalando que o germinar dessa consciência tem seu nascedouro a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

Autores como Manacorda, Ponce, Lessa, Tonet, dentre outros nos relembram, por exemplo, que no período primitivo, a margem ainda da perspectiva do aparecimento de classes, do surgimento da propriedade privada e marcada pelo precário desenvolvimento das forças produtivas, o homem dependia exclusivamente da natureza e do acaso para assegurar a sua subsistência. Nesses termos, a reprodução da espécie era garantida pelos processos naturais, a qual o homem não dominava e não compreendia e por isso acreditava em uma teleologia da natureza, ou seja, nos desejos e vontades divinas, acima do poder humano.

[...] nessa relação com sua história, os homens primitivos percebiam o fato imediato, e em larga medida verdadeiro, de que a reprodução social não dependia apenas deles, mas também dos processos naturais que eles não conheciam e que, portanto, não podiam controlar. O poder da natureza era algo que estava muito acima dos humanos, e que a eles se impunha de forma insuperável, férrea (LESSA, 2007, p. 17).

É nesse período histórico que se origina a concepção mágico-religiosa, na qual o homem confiava no poder divino, acreditando que poderia construir sua história apenas dentro de alguns limites. Essa “confusão” ficava mais evidente quando os

homens primitivos entendiam que seus desejos e vontades individuais e particulares não se efetivavam na história, o que em parte é verdadeiro, pois a história social da humanidade difere da história dos indivíduos.

Ainda na sociedade primitiva, o surgimento da religião fez com que os homens delegassem aos deuses à sua própria história.

Sobre a referida sociedade Lukács (1981), fundamentado na antropologia, na arqueologia e na história afirma que o surgimento dos homens primitivos teve seu legado herdado pela “primitiva organização social dos primatas, seus antepassados biológicos” (LESSA, 2007, p. 35).

Esta organização se caracterizava pelo movimento migratório de pequenos grupos. Uma vez que sua alimentação baseava-se na coleta de vegetais e da caça de animais dos recursos disponíveis daquele ambiente, resultando em pouca produtividade. Portanto, quando os recursos naturais de um determinado local, a qual este grupo migrava se escasseava ou extinguiu, era o motivo para nova migração.

Nesta perspectiva, o homem na sua primeira organização social, não poderia, pelos limites aos quais estava submetido, pelo desconhecimento de classes sociais, pela dependência imediata da própria natureza, possibilitar a exploração do homem pelo homem. Entretanto, a forma primeira da atividade humana já existia, o trabalho.

Com o desenvolvimento cada vez mais aperfeiçoado das ferramentas, com o conhecimento do ambiente e com o abandono da migração, foi possível a evolução dos indivíduos e da sociedade. Essa evolução como consequência, possibilitou segundo Lessa (2007, p. 36), o desenvolvimento das forças produtivas e “a descoberta da semente e da criação de animais”.

Com o aparecimento da agricultura e da pecuária, pela primeira vez os homens tiveram a possibilidade de produzir mais do que necessitavam para sobreviver. Pela primeira vez surgiu um excedente de produção e, com ele, a possibilidade de acumulação de riquezas. Ou seja, passou a ser economicamente vantajoso explorar um outro indivíduo. Este é o fundamento material da origem da exploração do homem pelo homem.

Segundo Lessa (2007), o surgimento do excedente na produção, o evidente acúmulo de riquezas e a exploração do homem pelo homem introduz algo novo nas relações sociais, posto que “pela primeira vez as contradições se tornam antagônicas, isto é, impossíveis de serem conciliadas” (Lessa, 2007, p. 36). Poderíamos dizer que os elementos que irrompem nesse contexto dão forma à histórica luta de classes anunciadas por Marx no Manifesto do Partido Comunista.

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada, uma guerra que termina sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX e ENGELS, 2004, p.43.).

Nesse processo eivado de antagonismos e acompanhando a linha cronológica da história, Lessa e Tonet (2008) indicam as sociedades asiáticas e escravistas como as primeiras sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem. No entanto, para efeito da nossa exposição partiremos do modo de produção escravista até chegarmos ao capitalismo.

Nas sociedades escravistas⁵ existiam duas classes antagônicas: os senhores e os escravos. Neste modo de produção, as técnicas e os métodos tiveram lento progresso que resultou em pouca produtividade. Nesse contexto, interessava aos senhores

⁵ Como bem apresenta Lessa, as duas principais sociedades escravistas foram a Grega e a Romana.

aumentarem as suas posses o que seria possível com ampliação com o número de escravos. Assim, a história nos mostra o motivo das conquistas gigantescas realizadas por estas sociedades, dominando outros impérios e transformando seus adversários em escravos. O aumento significativo dos escravos⁶, no entanto, criou um enorme problema para os próprios senhores, considerando que se houvesse uma rebelião, o número desproporcional entre escravos e senhores, colocariam os últimos em desvantagem. Surge então, o Estado⁷ para dirimir o problema.

Conforme Lessa o crescimento do número de escravos correspondeu em um dispendioso prejuízo para os senhores, expresso nos custos excessivos necessários a reprodução daquela forma de sociabilidade. Esse conjunto de questões conduzem o escravismo ao que seria o seu desfecho final, como podemos conferir no trecho de Lessa (2007, p. 37):

[...] Os impostos se tornaram tão caros que os senhores de escravos já não tinham como pagá-los e as despesas com soldados e funcionários públicos não podiam ser atendidas. Com isto diminui a eficiência militar e as revoltas e as invasões das fronteiras aumentaram. A decorrente desorganização do comércio diminuiu ainda mais o lucro dos senhores de escravos e havia ainda menos recursos para o pagamento dos soldados e dos funcionários públicos, potencializando a crise política e militar e desestruturando ainda mais a economia. Este círculo vicioso levou, em Roma, ao final do escravismo.

Com o fim do escravismo, observa-se um longo processo de transição para o próximo modo de produção, o feudalismo. A falta de uma classe revolucionária que reivindicasse um corte radical com as contradições do momento possibilitou a

⁶ Na Grécia antiga a população dos escravos (como articulava Aristóteles, “os instrumentos que falam”) em média constituía 80%. O restante se dividia entre os cidadãos livres e com ócio. Em Roma havia mais de 700 escravos para cada senhor. LESSA, Sérgio. **Serviço Social e Trabalho**: porque Serviço Social não é trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007.

⁷ O complexo social composto pelos instrumentos especiais de repressão que são o funcionalismo público, o exército e o Direito. O Estado, por determinação genética, é essencialmente um “comitê executivo” da classe dominante [...] Lessa, Sérgio. **Serviço Social e Trabalho**: porque Serviço Social não é trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007.

instauração de outro modelo, o qual predominava novamente a sociedade de classes. Embora houvesse características distintas, continuava a se reproduzir uma sociedade de classes, que “se estruturou de modo diferenciado de lugar para lugar” (LESSA, 2007, p. 38).

Seu fundamento enquanto “organização da extração do trabalho excedente se dava em unidades auto-suficientes” (LESSA, 2007, p. 38). Ao servo cabia o trabalho no campo, diferenciando, no entanto do modo de produção anterior. Pois este servo era dono de suas ferramentas e de parte de sua produção nos campos. Ainda assim, grande parte da produção era do senhor feudal. Havia ainda o costume, por assim dizer, em que o senhor não poderia nem expulsar o servo de sua terra, nem muito menos vendê-la.

Neste modo de produção, os interesses de classe tinham uma realidade distinta, podemos vê que:

Diferente do escravismo, já que os servos ficavam com uma parte da produção eles se interessavam em aumentá-la. Por isso desenvolveram novas ferramentas, novas técnicas produtivas, novas formas de organização do trabalho coletivo, melhoraram as sementes, aprimoraram as formas de preservação do solo e em pouco tempo a produção voltou a crescer e, graças também à melhor alimentação, a população aumentou. Alguns séculos após, o aumento da produção e da população levou o feudalismo, também, ao seu “beco sem saída”: possuía mais servos do que comportava e produzia mais do que conseguia consumir, sem que, claro, produzisse cada feudo todos os produtos que necessitava (2007, p. 38).

Com o desgaste e a falência deste modo de produção, os costumes de outrora foram desrespeitados. Os senhores “expulsaram do feudo os servos que estavam sobrando” (LESSA, 2007, p. 38).

Sendo assim, podemos constatar que com o caminhar da história e a possibilidade de transformação da natureza experimentada pelos homens, aumenta o desenvolvimento das forças produtivas, aumentando conseqüentemente o poder de

transformação da natureza, diminuindo por essa premissa o grau de dependência dos processos naturais.

Avançando, consideramos importante pontuarmos algumas questões referentes a polis grega e a própria filosofia. Nesta perspectiva, o homem decidia coletivamente, favorecendo a elevação da consciência e a determinação da sua própria história. Esse momento histórico marca o surgimento da filosofia na Grécia, o que reflete um novo horizonte para a consciência e compreensão da história dos homens. O evoluir histórico origina novos complexos sociais para dar conta do agir humano: a ética, a política, o direito, a economia, a educação, etc. Lessa (2007, p.15) explica que por complexos sociais, compreendemos as atividades humanas que têm por fundamentação a organização da sociedade e que, de algum modo, são necessárias à produção. Estes tratam das relações puramente sociais, uma vez, que não realizam o intercâmbio direto entre homem-natureza, este sim, definido como trabalho.

Deste modo, de acordo com Lessa (2007), a relação do desenvolvimento histórico e das forças produtivas vinculadas à dependência do homem à natureza decresce, com o advento da revolução industrial, como podemos conferir no trecho que segue.

Portanto, entre a Grécia antiga e a Revolução Industrial – se quiserem, entre Parmênides e Hegel – a humanidade viveu um longo período histórico no qual o desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a ruptura com as antigas concepções religiosas, contudo ainda de forma limitada, incompleta. Entre a Grécia e a Revolução Industrial, a humanidade pensou a si própria através de concepções de mundo intermediárias entre a concepção religiosa (os homens seguem a sua própria história traçada pelos deuses) e a concepção radicalmente humana (os homens fazem a história): os homens fariam a história, mas dentro de limites que lhes são dados pela natureza (os gregos e, *mutatis mutandis*, os modernos) ou por Deus (escolástica medieval). Tais concepções intermediárias afirmavam que os homens fazem a história (aqui superando os limites do pensamento religioso primitivo), mas no interior de limites que eles não poderiam alterar porque são limites que não foram construídos

pelos homens (aqui a limitação que corresponde ao pouco desenvolvimento das forças produtivas) (p.20).

Compreendemos assim, segundo Lessa, que o espaço que intercala a Grécia antiga da Revolução Industrial, passando pelas ideias de Parmênides a Hegel, as concepções de mundo predominantemente se articulavam entre a esfera da essência – esta imutável, insuperável e essencial – e na esfera da história. A primeira revelava determinações inalteráveis pelo homem, onde na história seu fundamento era o limite insuperável. A segunda, a esfera da história, seu desdobramento se daria nos atos humanos, na esfera do mundo, na esfera da vida cotidiana, onde tudo é efêmero e passageiro, portanto, dessemelhante da densidade ontológica da essência.

Tradicionalmente, na filosofia marxista, estas duas concepções se antagonizavam, entre o mundo da essência – esfera da eternidade – e o mundo dos fenômenos – a história. Deste modo, a história ou mundo dos fenômenos, ficaria subordinado a essência ou esfera da eternidade, considerando que “Deus faz os homens e os homens nada podem frente a ele, etc.” (OLDRINI apud LESSA, 2007, p. 21).

Em resumo há três configurações fundamentais entre a visão de um mundo religioso e a visão da história humana. Na primeira configuração, surgem as figuras de Platão⁸ e Aristóteles⁹ onde permanecia a ideia de que o homem só poderia agir mediante as determinações do mundo das ideias ou da ordem cosmológica.

⁸ Filósofo grego discípulo de Sócrates. Suas concepções apresentam o seguinte sobre o mundo das ideias: a ideia é mais do que um conhecimento verdadeiro; ela é o ser mesmo, a realidade verdadeira, absoluta e eterna, existindo fora e além de nós, cujos objetos visíveis são apenas reflexos (o mito da caverna). JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

⁹ Filósofo grego discípulo de Platão. Suas concepções apresentam o seguinte sobre a ordem cosmológica: Deus como ato puro, Primeiro Motor do mundo, motor imóvel, Inteligência, Pensamento que ignora o mundo e só pensa a si mesmo. JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

Na segunda configuração, apresenta-se a concepção presente na idade média, agostiniana-tomista. Esta sintetizada na compreensão de que Deus faria o desdobramento da história do homem entre a Gênese e o Apocalipse, portanto, já definida, determinada, traçada pela vontade de seu criador. O homem poderia agir sobre a sua história de maneira limitada por Deus, escolhendo por suas boas ações o céu, ou escolhendo por suas más ações, o inferno¹⁰.

A terceira configuração, também intitulada de concepção moderna, desenvolvida na Europa¹¹ do século XVII, representava a concepção liberal difundida até hoje. Nesta, a característica de abandono do religioso se deve à crítica ao modelo medieval-feudalista em oposição à burguesia nascente.

Nesse contexto, nasce a concepção do liberalismo com a ideia da essência da sociedade advinda da essência egoísta dos indivíduos, que marca a diferença entre estes e outros animais. Assim, a natureza do homem, determinaria a sociedade e, portanto, a história. Neste cenário, a luta de classes, que atravessa sob formas diferenciadas o feudalismo e a incipiente sociedade burguesa, passa nesta última a compreender o indivíduo humano, como retrato do proprietário burguês, então, ser humano é ser proprietário. Por isso, proprietários privados, os indivíduos teriam uma relação de concorrência entre si para vender e comprar mercadorias na sociedade, agora palco das lutas entre os indivíduos, que elevados a sua pretensa essência egoísta, comporiam a sociedade naturalmente concorrencial e capitalista.

A determinação histórica dos homens, segundo o pensamento liberal, está em sua natureza egoísta. Nessa perspectiva, a riqueza, a desigualdade, a miséria, o

¹⁰ Tomás de Aquino argumenta que pelas ações pecadoras ou virtuosas, o indivíduo pode se salvar ou cair em danação eterna. LESSA, Sérgio. **Serviço Social e Trabalho:** porque Serviço Social não é trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007.

¹¹ Na Inglaterra, com influências do pensamento de Locke, Hobbes, entre outros. E assim também, como a França do século XVIII com autoridade do pensamento dos iluministas, Rousseau e outros.

egoísmo, seriam necessários para garantir o desenvolvimento da humanidade. Sem esse necessário desenvolvimento, o homem não teria impulsionado a história. Nessa ótica a natureza humana, elemento que determina a história, não poderia ser gerada pela história. Assim, a natureza egoísta humana é anterior à história. Sendo anterior, a ação do homem (a história) não poderia, ela, modificar esta natureza.

As concepções esboçadas apontam para uma essência humana de caráter eterno, imutável e privado. Nestas não existe a possibilidade dos próprios homens modificarem a história. O desenvolvimento destas concepções nos conduz ainda à compreensão de que no mundo grego, medieval e burguês existe algo em comum, quer seja, a essência humana não pode ser modificada pelo homem.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que o desenvolvimento das forças produtivas e o conseqüente aumento das capacidades humanas desembocaram no abandono da concepção religiosa. Assim, foi possível o reconhecimento da ação dos homens na história. No entanto, isso não foi suficiente, pois este reconhecimento deu origem às perspectivas dualistas na história. A concepção de que existe uma essência não-histórica que impõe limites às ações humanas, e a outra concepção em que a história se desdobraria. Nessa última, os atos humanos se tornam livres e a história puramente humana.

Com a Revolução Industrial¹², época que foi distinta pelo desenvolvimento elevado e superior das forças produtivas, o homem compreendeu seu papel na história e também, a sua possibilidade de modificar a natureza com uma relação de superioridade. O ser humano descobre que diferente de outrora, ele é o demiurgo da história. Sua história, portanto, é assumida por ele próprio, independente de deuses e das forças ocultas da natureza. Esse fato pode ser confirmado com a Revolução Francesa¹³ por ter revelado que indivíduos organizados poderiam derrubar a ordem anterior e instalar uma nova ordem.

Nesse contexto, ficou para a filosofia a tarefa de tentar solucionar a seguinte questão: como os homens fazem a sua história. É válido destacar que referida tarefa fora assumida por Hegel que põe como temática dos seus estudos exatamente essa questão. Por isso, a primeira resposta é produzida por ele, indicando que a história é produto de uma essência colocada desde o princípio, o espírito humano. Para ele se repete o pensamento defendido pelos iluministas, de uma essência extra-humana e insuperável. Esta essência contém em seus fundamentos a propriedade privada e sua realização plena é a sociedade burguesa (o Espírito Absoluto).

Após a resposta de Hegel, teremos de acordo com Lessa (2007) a resposta dada por Marx, que operou uma reviravolta na compreensão da própria história dos

¹² A revolução industrial ocorreu no período de 1776-1830. Representou uma mudança social profunda, desenvolvendo máquinas, exacerbando a divisão social do trabalho, ampliando os transportes, estreitando as comunicações, pondo fim a base artesanal e manufatureira para fundar a base industrial e mecanizada de produção. Causou para a massa de trabalhadores, proletários a desagregação de seus estilos de vida e encerrou com a perspectiva de ócio nos limites do trabalho de até então. E por último possibilitou um desenvolvimento gigantesco das forças produtivas.

¹³ A revolução francesa ocorreu no período de 1779-1815. A revolução francesa foi um marco das revoluções burguesas clássicas, onde foi demonstrado que um movimento social revolucionário de classes permitiu a derrubada de estruturas sociais, subvertendo a ordem social vigente, numa mudança drástica e rápida. No caso, a passagem do feudalismo para o capitalismo.

homens. Para Marx é o homem quem faz a sua história, em outras palavras, o homem é o demiurgo da sua história. Para o filósofo de Trier a essência humana nos diz quem somos hoje, todavia não determina o porvir, este depende dos homens enquanto construtores da história. Nesse caminho, Marx procura esclarecer e dirimir como e por quais mediações o homem faz a sua história.

O esclarecimento desta questão vem por meio da descoberta do trabalho como categoria fundante do mundo dos homens. Através desta descoberta, Marx apresenta a possibilidade do homem poder transformar a sua essência burguesa em uma essência para além desta sociedade. Assim a essência histórica dos homens carrega a possibilidade de mudança e desenvolvimento para a revolução, o que significa o nascimento de um outro patamar histórico. Portanto, a concreta destruição de uma pretensa essência egoísta do homem, apontará para uma nova essência humana, possibilitada como tão bem explicita Lessa (2007, p. 26) pela centralidade ontológica do trabalho.

Marx tem como ponto de apoio fundamental a descoberta do trabalho enquanto categoria fundamento do mundo dos homens. É a partir dela que pôde demonstrar como os homens fazem a sua essência e, portanto, como podem transformar a sua atual essência burguesa em uma outra essência que corresponda à sociedade emancipada. Este é o nódulo mais decisivo da concepção de mundo de Marx: nossa atual essência burguesa é o patamar de desenvolvimento social a partir do qual poderemos fazer a revolução, jamais o limite insuperável de nossa história. Tal como os homens construíram o capitalismo, e com ele a nossa atual essência burguesa, poderemos também destruí-lo substituindo-o por uma nova sociedade e uma nova essência humana.

A centralidade ontológica do trabalho expressa na análise marxiana, identifica a historicidade da essência humana, assentada na compreensão do trabalho como motor deste mundo. Nesse sentido, a categoria trabalho, como uma categoria social, relaciona-se com o conjunto da totalidade social, promovendo a geração das

necessidades e possibilidades que incrementarão o desenvolvimento histórico da humanidade.

Ao desvendar estas relações, Marx revela que o homem pode sim superar a sociabilidade capitalista, como também desbanca a tese de que a essência humana não pode ser mudada. Deste modo, põe por terra a essência humana egoísta e proprietária dos indivíduos. Nesses termos, entendemos então, que Marx apresenta o componente nuclear que desmonta a tese do capitalismo como fim da história, e horizonte último da sociabilidade humana.

Em suma, a importância da centralidade ontológica do trabalho é que ela possibilitou a Marx elucidar como os homens produzem todas as relações e complexos sociais, inclusive a sua essência. Ao fazê-lo, desautorizou todas as ideologias que afirmam ser o capitalismo a última forma possível de sociabilidade humana porque corresponderia imutável e insuperável essência mesquinha, egoísta e burguesa dos homens (LESSA, 2007, p. 27).

Reafirmando a centralidade ontológica do trabalho, Costa (2007), igualmente expõe a referida categoria como constituinte e constituidora dos indivíduos, pois realiza a mediação ontológica homem-natureza. O trabalho possibilita ao homem romper a esfera biológica, produzindo-se enquanto ser social. Sendo assim, é desqualificada qualquer relação que busca por pressupostos biológicos entender a realidade humana. Ainda segundo Costa (2007), o trabalho enquanto posição teleológica é fundamento da constituição do mundo dos homens, uma vez que, o homem é um ser constituído da sua própria atividade, o trabalho.

[...] buscamos apreender o trabalho como a categoria constituinte e constituidora do gênero humano, por possuir em termos ontológicos, um claro caráter intermediário entre os homens e a natureza, assinalando assim a passagem no homem que trabalha, do ser biológico ao ser social, o que desautoriza qualquer perspectiva que

procure compreender a realidade humana por meio de pressupostos do ser biológico. [...] ressaltamos o trabalho como posição teleológica, o que descarta a importância da consciência na constituição do mundo dos homens superando tanto uma visão reducionista que a situa como mero epifenômeno como a concepção religiosa-idealista que a estende para o conjunto da realidade, desconstituindo o homem como ser auto-criado por sua própria atividade (COSTA, 2007, p. 50).

Desse modo, o autor explicita o trabalho como categoria fundante do ser social. Assim também como Lessa, que igualmente fundamentado em Marx, reafirma a centralidade ontológica do trabalho, recuperando ainda que, para Marx, a natureza é a base ineliminável do mundo dos homens, e que o trabalho intercâmbio homem e natureza, como ele afirmou, põe em movimento as forças naturais pertencentes a corporeidade humana¹⁴.

Assim, o trabalho, natureza transformada pela ação do homem, está presente em qualquer forma, tipo, configuração de sociabilidade humana, constituindo-se numa condição fundamental e eterna no mundo dos homens. Nas palavras de Lessa (2007, p. 30) “o trabalho funda um processo histórico que afasta as barreiras naturais e leva os homens, com o tempo, a se distanciar da natureza em um autêntico ser social”. Revelando clara a distinção entre desenvolvimento histórico e processos naturais.

Consideramos importante aqui, repetir que, ao trabalho é inerente à capacidade de prévia-ideação, uma vez que, “a ação sobre a natureza e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos” (LESSA, 2007, p. 30). Ademais, podemos afirmar que a objetivação da prévia-ideação, possibilita a transformação da realidade que vai gerando mudanças e conseqüentemente, outras realidades. Neste caminho, o homem também passa por modificações, ou seja, ao

¹⁴ Conferir Marx, apud Lessa (2007, p.30), “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão”.

transformar o objeto através do trabalho, o homem transforma-se operando mudanças na sua subjetividade, considerando que:

[...] além de transformar o mundo objetivo, o trabalho tem, também, uma outra consequência necessária e fundamental: ao seu término o indivíduo já não é mais o mesmo, ele se transforma ao operar a objetivação. Isto significa que, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam – pois, imediatamente, adquirem novos conhecimentos e habilidades (2007, p. 31).

Nessa perspectiva toda nova situação faz surgir novas necessidades e novas possibilidades (LESSA, 2007, p.30), o que sucessivamente impulsiona o indivíduo a novas prévias ideações, a novas objetivações, movimentando a mola mestra da história. Dessa forma, “toda nova situação criada pela objetivação possui uma dimensão social, coletiva” (LESSA, 2007, p. 31). Resulta desse processo, um objeto historicamente construído que fará parte da história, das gerações passadas e das gerações vindouras, permitindo a evolução não só do indivíduo, mas da sociedade como um todo. Portanto, concluí-se, o trabalho é sempre uma transformação do objeto e do sujeito produzindo, por essa via, alterações na natureza e na sociedade.

No processo de autoconstrução do homem, suas ações individuais estão interligadas ao movimento da totalidade, muito embora, saibamos que totalidade e singularidade apresentam diferenças ontológicas, uma vez que, a primeira “contém não apenas as suas singularidades, mas também as relações que se desdobram entre estas mesmas singularidades” (LESSA, 2007, p. 32). Isso porque, por mais que a primeira contenha a segunda, ainda assim, as categorias e as determinações produzidas, em síntese, não são tomadas isoladamente, pois como assevera Lessa:

No caso do mundo dos homens, como a totalidade da história é a inter-relação causal dos atos singulares que se sintetizam em tendências sócio-genéricas, o caráter teleológico presente nos atos singulares se objetiva em pura casualidade na reprodução social. Temos aqui, aparentemente, um paradoxo; contudo ainda que de forma simplificada esta situação pode ser compreendida se nos dermos conta de que, ao transformamos o mundo inserimos nele novos “nexos causais” que passaram a agir sobre a totalidade social enquanto tais, isto é, enquanto um complexo de causas e efeitos.

O referido autor explica que, independentemente da consciência e da realidade produzida pelos homens, o mundo objetivo segue a sua própria legalidade, ou seja, “os atos de trabalho constroem objetos que são distintos de nós e de nossas consciências” (LESSA, 2007, p. 33). A esse movimento damos o nome de causalidade, a esfera do puramente casual. Por isso, a história, ainda que seja produto do agir humano, não apresenta em seu desenvolvimento traços de teleologia. Podemos então concluir com Lessa (2007) que:

Ao transformar a natureza para atender à necessidade primeira e eterna da reprodução social, qual seja, a produção dos meios de produção e de subsistência, o ser humano termina produzindo muito mais do que o idealizado. Ele produz uma nova situação objetiva e gera transformações subjetivas nos indivíduos: por isso, todo ato de trabalho remete necessariamente para além de si próprio. Produz conseqüências que, ao se sintetizarem com as conseqüências dos outros atos dos outros indivíduos, dão origem às tendências histórico-universais. (2007, p. 24).

É importante, ainda destacar que o trabalho incorpora as determinações de cada tempo histórico. Por isso, em Marx encontramos a explicitação que “o universal e o singular são dimensões da história e, portanto, são igualmente reais” (LESSA, 2002, p. 15).

Consoante com Marx, Lessa nos oferece o entendimento que o trabalho, por conseguinte, é parte da história. Suas formas distintas que o compõem (categorias e conexões) consubstanciam a reprodução social. Assim:

[...] se o trabalho funda a reprodução social é porque recebe dela a sua particularidade histórica; ou, em outras palavras, não há trabalho que não seja partícipe da reprodução do mundo dos homens, dela recebendo suas particularizações históricas e, concomitantemente, não há reprodução que não tenha no trabalho seu momento fundante. Este é o sentido preciso de dizer que trabalho e reprodução são uma determinação reflexiva (LESSA, 2007, p. 37).

Para Marx a chave do problema está em reconhecer o caráter da centralidade do trabalho no mundo dos homens como categoria fundante do ser social. Do mesmo modo Costa (2007) afirma,

O trabalho é o fundamento ontológico do ser social, sendo a matriz das objetivações pelas quais o mundo dos homens se realiza concretamente. É através do trabalho (mediação necessária entre homens e natureza) que o homem se destaca da esfera natural e instaura um novo plano ontológico que se caracteriza por níveis crescentes de socialização (2007, p. 125).

Na continuidade destas questões, percebemos que o trabalho, com a possibilidade crescente de modificação da realidade, sucessivamente constitui novas objetivações, novos processos de efetivações, transformações e posteriormente exteriorizações. Deste modo, o ato do trabalho produz objetivação-exteriorização, que resulta no surgimento de uma nova situação. Esta nova situação surge tanto no aspecto objetivo como no aspecto subjetivo.

Assim, o trabalho produz uma complexificação crescente, “para além de si”¹⁵ que irá repercutir na reprodução social, produzindo novas necessidades, bem como, novas formas de satisfação dessas necessidades. Para Costa, sobre essa constante

¹⁵ Fragmento do texto de Lukács, **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Ed. Riuniti, 1981, v. 1 e 2., apresentado na tese do professor Frederico Costa, 2007.

complexificação a partir do ato do trabalho, das transformações que ocorrem e a produção de novos objetos, é correto afirmar que,

Objetivamente ao mundo dos homens é incorporado um novo objeto antes inexistente, o qual é inserido no contexto social já existente, trazendo possibilidades novas e até desconhecidas para seus criadores, como resultado do fato de influenciar e ser influenciado pela totalidade concreta. Para exemplificar tal fato ontológico, pensemos em descobertas como as do fogo, do ferro, da pólvora, da imprensa, da eletricidade e da energia nuclear, com suas implicações sociais objetivas, as quais acabam revelando que em cada processo de objetivação há uma tendência real de generalização dos resultados alcançados (2007, p.125).

Nessa perspectiva, com o enriquecimento das consciências, as constantes e amplas complexificações das relações humanas por meio do trabalho e as generalizações das novas capacidades adquiridas pelo ser humano, “esse movimento amplia-se com maior complexidade das relações sociais e integração das comunidades humanas, o que acaba, como veremos, explicitando e desenvolvendo o complexo social da educação” (COSTA, p.126). Por isso,

As mudanças objetivas e subjetivas advindas do processo de objetivação-exteriorização impõem irreversivelmente ao indivíduo, novos atos teleologicamente orientados para responder às novas situações criadas por suas ações, o que implica necessariamente em novos atos de objetivação-exteriorização, reiniciando o mesmo processo em patamares sociais cada vez mais avançados, pois as novas objetivações só podem vir a ser enquanto efetivação material de finalidades ideais induzidas pela nova situação que incorporou socialmente o resultado da objetivação-exteriorização anterior. Isso indica que ao transformar a realidade, os atos individuais tendem a agir sobre outros indivíduos partícipes da comunidade, e com o desenvolvimento histórico passa a abarcar totalidades sociais cada vez maiores até atingir a humanidade em conjunto, o que só se tornou possível como advento do capitalismo e do mercado mundial (COSTA, p. 126).

Assim sendo, a educação como um complexo social universal, fundado a partir da categoria trabalho é inseparável deste, pois como veremos, para que o homem se aproprie das construções, objetivação de outras gerações, é imperativo que essa

transmissão ocorra por meio de outros homens [por processos educacionais]. Podemos confirmar nas palavras de Leontiev que:

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados para fazer deles as aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272, apud, TONET, 2005, p. 214).

Tonet expõe que este processo de apropriação ativa constitui o processo de autoconstrução do homem. Por conseguinte, não se resume em se apropriar de algo pronto e acabado, e sim da apropriação do que já foi historicamente construído pelas gerações passadas, do que foi produzido ao longo do tempo, ou seja, “de apropriar-se do que já existe e de, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando, desse modo, o próprio indivíduo em sua especificidade” (2005, p. 214).

Na perspectiva marxiana, a educação se apresenta como objetivo da formação humana, onde o homem possa desenvolver todas as suas potencialidades, alcançando seu desenvolvimento pleno e máximo, enquanto gênero humano.

Nesta perspectiva, a educação¹⁶, tem como horizonte uma sociedade sem classes, tendo como pressuposto a defesa do homem como demiurgo da história.

¹⁶ Sobre educação e complexo social, é importante apresentar os rumos dessa discussão. Lessa (2007, p. 28) sobre educação e complexo social, afirma que educação não é trabalho. Para o professor Sérgio Lessa, igualar ao trabalho práticas profissionais como a educação, constitui nivelar a eterna mediação do homem com a natureza, o trabalho, a outras atividades diversas. Desse modo, o cancelamento do trabalho, que tem de específico, cumprir a função social de transformar a natureza em meios de produção e de subsistência, reduz – o trabalho – a um enorme conjunto de práxis. Assim esse cancelamento, provoca a revogação e a demonstração de como a essência humana é construto puro dos seres humanos. E ainda, esse cancelamento se traduz na eliminação daquilo demonstrado por Karl Marx em o *Manifesto*

Considerando a possibilidade ontológica de tomarmos como decisão coletiva a superação do capital, a educação, com suas mediações pode contribuir para uma sociedade emancipada deixando para trás, como anteriormente na história, às outras formas de sociabilidade.

Nesses termos, compreendes que educação jamais poderá substituir, ou mesmo, ser confundida com a posição ontológica do trabalho na fundação do mundo dos homens. Esse é o nosso ponto de partida, defendido e sustentado nos pressupostos marxianos.

1. 1 – A Crise estrutural do capital e seus rebatimentos na educação contemporânea

Para compreender a *crise estrutural do capital*, nos apoiaremos na concepção onto-histórica de Marx, analisada na contemporaneidade por Mészáros, teórico que explicita a condição de crise de caráter estrutural vivida hoje intensamente pelo sistema do capital. A referida crise tem graves desdobramentos no complexo da educação, redefinindo inclusive o conjunto das políticas educacionais, que hoje conforme Mendes Segundo estão estritamente orientadas para o atendimento das necessidades de reprodução do capital.

Mészáros define a crise do capital na atualidade como decorrente de uma lógica cruel, expansionista, crônica, permanente, destrutiva e incontrolável do sistema,

Comunista, a possibilidade histórica de subverter a ordem vigente por meio da revolução do proletariado (2007, p. 28).

nos indicando, por outro lado, a necessidade da busca de um outro patamar de vida, representado por um outro modo de produção que tenha como horizonte as necessidades humanas. Em suas palavras,

A forma de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, o que recoloca como imperativo vital de nossos dias, dado o espectro da destruição global, a busca de uma alternativa societal visando a construção de um novo modo de produção e de um novo modo de vida cabal e frontalmente contrário à lógica destrutiva do capital hoje dominante (MÉSZÁROS, 2009, p. 12).

A crise estrutural do capital, explicitada por Mészáros tem suas raízes nas próprias contradições do sistema complexo e orgânico no capital. Nesse sentido, Costa (2007) afirma que a fundamentação do capitalismo encontra sua base no modo de produção mercantil onde as relações, especialmente, a força de trabalho humana se transforma em mera mercadoria.

Segundo o autor supracitado a transformação da força de trabalho em mercadoria é resultado do conjunto das relações sociais, constituídas pelo próprio homem, tornando o capital a sua segunda natureza¹⁷. Acrescenta ainda Costa, que a própria lógica de desenvolvimento do capital apresenta sucessivas contradições que gera em si um limite ao processo de acumulação.

[...] as crises fazem parte do ser-em-si do capitalismo por condensarem o conjunto das contradições presentes na esfera da economia que expressam em última instância, o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas” (COSTA, 2007, p. 14).

¹⁷ Para garantir a produção da sua existência e satisfazer sua necessidade primeira, o ser humano adapta a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho. É isso que diferencia o homem dos outros animais. A segunda natureza trata daquilo que não é próprio da natureza (esfera inorgânica, esfera biológica), porém é produzido historicamente pelos homens enquanto ser social. Por isso, a lógica do capital entendida também como produção do mundo dos homens, através de escolhas, é incorporada pelos seres humanos na reprodução do sistema capitalista.

Sobre o processo de crises inerentes ao sistema do capital, e oportuno destacarmos a seguinte afirmação de Mészáros,

Assim, não há nada em especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas freqüentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de) exatamente isso (MÉSZÁROS 2002, p. 795, apud, COSTA, 2007, p.13).

Como podemos constatar Mészáros (2002, p. 795) explicita claramente a distinção entre crises cíclicas e crises estruturais, destacando que as primeiras são partes do “ciclo econômico do capital em que o processo de acumulação sofre uma perturbação que o próprio sistema tem capacidade de superar sem qualquer transformação estrutural básica”. Nas segundas exige-se uma “retomada do processo de acumulação uma reestruturação do sistema em seus mais diversos níveis, o que vem exigindo cada vez mais a intervenção do Estado” (idem). Por fim ele conclui:

Através de todos os recursos políticos e ideológicos possíveis do Estado, como no receituário neoliberal, as forças do capital buscam superar a crise atual. Esses meios revelam a natureza da crise estrutural que presenciamos, pois não são as forças econômicas do capital que se movendo livremente, superam os obstáculos ao seu desenvolvimento, senão a intervenção de uma força exterior, o poder econômico e político do Estado que por sua vez: 1) desempenha um papel fundamental na desvalorização de uma fração do capital social levando o Estado a assumir atividades econômicas não-rentáveis; 2) subvenciona, direta ou indiretamente, o capital, através de medidas fiscais ou de serviços de infra-estrutura; 3) assume os custos sociais do capital, como a reprodução da força de trabalho; 4) contribui para a constante disputa de mercados; 5) possui um papel crescente na reprodução das relações sociais e na organização da divisão social do trabalho (COSTA, 2007, p. 13 e 14).

Descrevendo o quadro complexo que caracteriza a crise estrutural do capital, Antunes, na esteira de Mészáros, afirma que a partir da década de 1970, evidenciou-se o apogeu do fordismo e o período acumulativo do capital, notabilizado através da: 1) queda da taxa de lucro - que foi resultado do aumento do preço da força de trabalho e conquistas das lutas sociais entre os anos de 45 e 60 e que teve relação com o período keynesianista; 2) esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção – com o aumento do desemprego estrutural houve uma retração do consumo; 3) hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais – na crise estrutural do capital, o capital financeiro é colocado como campo prioritário para a especulação, em uma *nova fase do processo de internacionalização*; 4) crise do *welfare state* ou do "Estado do bem-estar social" – representou uma crise fiscal do sistema capitalista e ainda uma necessidade de retração dos gastos públicos; e 5) incremento acentuado das privatizações – esse novo quadro crítico será composto de desregulamentações e flexibilização do processo produtivo, entre outros aspectos, que se exprimem também nos mercados e na força de trabalho. O modelo do *welfare state* ou do "Estado do bem-estar social", durante algum tempo marcou os processos produtivos do capital em sua fase áurea de acumulação, dando a impressão de alguns ganhos para a classe trabalhadora. Ainda nas afirmações de Antunes, esse período também caracterizou-se por,

[...] uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo. Além das manifestações a que acima me referi, esse novo quadro crítico tinha um de seus pólos centrais localizado no setor financeiro, que ganhava autonomia (ainda que relativa) dentro das complexas inter-relações existentes entre a liberação e a mundialização dos capitais e do processo produtivo (ANTUNES, 1999, p. 32).

O esgotamento do modelo taylorista-fordista¹⁸, implicou numa reorganização dos processos produtivos, que passaram a ser caracterizados pelos seguintes elementos - flexibilidade, criatividade, multifuncionalidade, polivalência, participação, cooperação, qualificação, dentre outros. Fica aqui demarcada a fase inicial de outro padrão de produção que vai incrementar as relações trabalhistas, o toyotismo¹⁹ ou modelo japonês. Nesse contexto aparece o atributo da qualidade total com o objetivo de acelerar o circuito produtivo, ampliar a produção de valores de troca e reduzir o tempo de vida útil dos produtos, aquecendo o ciclo vicioso de consumo de mercadorias, agora descartáveis e com um tempo de vida útil bastante reduzido. Para exemplificar, Antunes apresenta a realidade da indústria de computadores.

A indústria de computadores, [...], mostra-se, pela importância no mundo produtivo contemporâneo, exemplar dessa tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias. Um sistema de softwares torna-se obsoleto e desatualizado em tempo bastante reduzido, levando o consumidor à sua substituição, pois os novos sistemas não são compatíveis com os anteriores [...] (1999, p. 59).

Diante desse contexto, Mészáros afirma que estamos diante de uma crise que não se apresenta mais cíclica, porém, estrutural atingindo todo o conjunto da humanidade. Isso significa a subordinação do trabalho ao capital reduzindo o homem a

¹⁸ Conforme Teixeira (2007, p. 1) os teóricos da empregabilidade tentam difundir a idéia de uma ruptura com os modelos taylorista-fordista, surgindo no lugar às chamadas formas de acumulação flexível – “máquinas mais flexíveis e de finalidades genéricas, operadas por trabalhadores polivalentes e altamente qualificadas, com alto grau de responsabilidade e de autonomia”. No entanto, o que se observa é a contínua presença na acumulação flexível das atividades padronizadas, rotineiras, repetitivas e especializadas de forma ainda mais intensificada, características estas, que não poderão ser eliminadas enquanto o processo de trabalho tiver como objetivo a produção de valores de troca.

¹⁹ Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada de computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estruturação produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas. ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

mera condição de força de trabalho e de mercado consumidor, subordinando o valor de uso ao valor de troca e se apoderando do sobretrabalho na forma de mais-valia.

Essas considerações são importantes, para compreendermos o significado desta crise estrutural no complexo da educação. Isso porque, o capital no sentido de manter a sua lógica expansionista e destrutiva fortalece as transformações de ordem social, política, econômica e educacional. Cabe aqui ilustrar, o papel dos organismos financeiros internacionais nas reformas estruturais, tendo como objetivo adequar às necessidades de (re)produção do capital, a lógica expansionista do próprio sistema.

Nesse contexto, é oportuno destacar, que a partir de meados da década de 1980, o Banco Mundial passa a exercer profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial, sobretudo nos países da periferia do capitalismo. Assim, referido organismo passa a assumir um papel estratégico no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de política de ajuste estrutural. Em outras palavras, o Banco Mundial se apresenta com uma “nova política social” para reverter políticas consideradas anti-sociais, ampliando o discurso em prol de medidas voltadas para reverter o quadro acentuado da pobreza mundial, da concentração de renda, da destruição ambiental e do aprofundamento da chamada exclusão social.

A transformação do Banco Mundial em agência de desenvolvimento tem como propósito torná-lo guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, acompanhando as mudanças no sistema capitalista mundial, agora sob a égide da ordem neoliberal, responsável em certa medida, pelo progressivo declínio da influência das concepções Keynesianas dominantes desde o Pós-Guerra.

Na verdade, o Banco Mundial passa a se apresentar como o provedor dos países endividados, ao se tornar o único financiador, em meio às últimas crises vividas

pelo capital, a exemplo da moratória do México. Todavia, esse processo de “ajuda”, condiciona o Banco a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países, exercendo amplo controle sobre o conjunto das políticas de reestruturação dos países pobres.

Diante de um contexto econômico privatizante e moldado ao capital global, os países pobres tiveram que se adaptar as novas concepções, submetendo-se as regras do Banco, sob pena de serem excluídos da chamada economia global. Com o propósito maior de efetuar o pagamento da dívida externa, esses países passam a empreender uma profunda reestruturação e abertura das suas economias, implementando amplas reformas institucionais, sob as regras das regulamentações do mercado, impostas pelo Banco Mundial.

Ao assumir o papel de organizador da política neoliberal do capital em crise, o Banco Mundial passa a intervir em todas as áreas, elegendo, sobretudo a educação para fazer a mediação entre as classes trabalhadoras e o capital. Assim, a educação torna-se a política estratégica da proclamada inclusão social e o Banco Mundial passa a propor reformas educacionais em todos os seus países membros, atravessadas pelo discurso de redução da pobreza e minimização das desigualdades sociais.

No escopo dos organismos financeiros, destaca-se o Banco Mundial²⁰, que representa por sua vez, a supremacia, hegemonia e o imperialismo norte-americano, ditando as regras aos países periféricos no bojo das reformas globalizantes para a

²⁰ Criados na conferência de Bretton Woods, em 1945, o Banco Mundial ou Banco Internacional e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional foram pensados, inicialmente, como fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o Banco Mundial ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial (MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e suas Implicações na Política de financiamento da Educação Básica do Brasil: Fundef no centro do debate. Tese de Doutorado, 2005).

educação. Mendes Segundo (2005) nos aponta a responsabilidade atribuída à educação, pelo Banco Mundial e UNESCO, advertindo que estes agem sobre a alegação de “promover o desenvolvimento sustentável nos países da periferia do capital, utilizando a educação básica como um dos instrumentos na superação das desigualdades sociais” (2005, p. 43).

A lógica dos organismos internacionais irá ser reiterada nos documentos resultantes de encontros, conferências, declarações e fóruns mundiais organizados em torno da agenda da educação. Referida agenda objetiva atender às necessidades do capital decorrentes das novas formas de organização da produção, reforçando ademais, a função social redentora da educação, propugnada por eles, como “solo de transformações sociais”.

Nesta perspectiva o relatório Jacques Delors, também intitulado "Um tesouro a descobrir", apresenta o ideário "aprender a aprender", que assume o *status* de orientador dos paradigmas dominantes no campo educacional. Este compreende, conforme nos garante Duarte (2000), um conjunto de ideias, valores, princípios e normas afinadas as disposições ideológicas necessárias a ordem do capital. Assim sendo, desenha-se uma política educacional em conformidade as exigências postas ao novo perfil de trabalhador.

Neste cenário, a educação desponta conforme Delors (1996), como o maior tesouro a descobrir numa época marcada por incertezas e ameaças. A educação passa a ser vista como forma de erradicar a pobreza, a miséria, a exclusão social, o desemprego, a dicotomia entre teoria e prática, a fome, a degradação do meio ambiente, etc. Assim, busca-se um modelo de adaptação dos trabalhadores as necessidades de reprodução do capital expresso, por exemplo, através dos cinco pilares do conhecimento – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser,

aprender a conviver e aprender a empreender²¹ – recomendados pelo relatório em tela, que propugna, ademais, que o próprio trabalhador, possa continuar aprendendo ao longo da vida, em educação permanente e continuada, sendo desse modo, sujeito de sua própria aprendizagem.

Diante disto, os discursos, capacitações, qualificações, reciclagens teriam que proferir: flexibilidade, criatividade, polivalência, trabalho em equipe, entre outros, já citados acima, expressando a violação disfarçada e paulatina aos direitos dos trabalhadores. Por isso, a referência a esse documento, que está afinado aos ajustes estruturais do capital, demonstra as implicações na instância educativa da lógica de desenvolvimento das políticas neoliberais de aplicação do Banco Mundial e dos organismos financeiros, com fins de atribuir a educação um papel de redenção social, portanto, importantíssimo instrumento de reprodução do capital.

Esse contexto nos leva a entender o porquê dos modelos teóricos educacionais articularem sua configuração ao (re) ordenamento da lógica do capital, o que explica, dentre outras coisas, o surgimento de modismos na educação como a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, o construtivismo, o sócio-interacionismo, dentre outros, pertencentes ao ideário intitulado por Duarte de “pedagogias do aprender a aprender”. Referidas pedagogias tem como propósito a independência e autonomia, que traduzindo seria aquilo que o indivíduo aprenderia sozinho, ou seja, reveste-se de autonomia a negação dos processos de transmissão do conhecimento. Outro ponto a destacar-mos nos posicionamentos valorativos do lema

²¹ para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Sobre o termo, empregabilidade, Freres (2007, p. 9) afirma que deriva do inglês *employability* e o seu maior representante no Brasil é o consultor e empresário José Augusto Minarelli. A partir de 1990, o termo é utilizado nas atividades empresariais e, especificamente, quando utilizado fora do âmbito empresarial objetiva justificar um momento histórico determinado em que o trabalho precarizado e fetichizado tende a se agudizar, e o desemprego, conseqüentemente, a aumentar. Nessa ideologia, os indivíduos permanecem em continua formação para se manterem sempre prontos.

aprender a prender, seria o caráter de centralidade dos métodos de aquisição do conhecimento em detrimento ao conhecimento historicamente acumulado pelas gerações passadas.

No entanto, para efeito do nosso estudo importa-nos a crítica marxista ao construtivismo, por entender a incapacidade desta proposta de garantir a apropriação mínima de conhecimentos pela classe trabalhadora. Lamentando, ademais, a eleição da referida proposta como referência das reformas e ajustes advindos da reestruturação “necessária” ao capital, na ordem produtiva e reprodutiva imposta aos países da periferia do capitalismo.

O construtivismo tem suas bases teóricas, predominantemente, assentadas nos estudos de Jean Piaget, guardando uma evidente aproximação com o movimento educacional escolanovista²², igualmente assentado nos pressupostos teóricos do epistemólogo suíço, o que faz Duarte apontar o construtivismo como uma reedição do escolanovismo. Isso nos faz recordar, que Piaget²³ já estava presente na escola nova e que esta, como indicado preparou solo para o nascimento do construtivismo.

Duarte nos avisa das estratégias argumentativas que sustentam ideologicamente a opção pelo construtivismo em detrimento aos modelos anteriores, indicando que:

²² Também chamada de pedagogia nova, pedagogia ativa, a escola nova reúne elementos da filosofia pragmática tendo seu maior representante John Dewey, onde segundo os ideais propagados, a escola deve juntar à vontade, o pensamento, a ideia e a ação, tendo o liberalismo, a democracia como resultante. Os escolanovistas representaram o momento de ideias de progresso e desenvolvimentismo da virada do século XIX para o século XX.

²³ No livro “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana”, de Marilda Facci (2004, p. 82 e 83), encontramos a comprovação de que desde 1920, Piaget já havia entrado nos meios educacionais no Brasil, por meio da Escola Nova. Na época, as ideias do autor começaram a ser divulgadas com ênfase através de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros. O objetivo dos escolanovistas era se contrapor ao modelo tradicional de Educação, presente na Pedagogia Tradicional. Era reconhecido que se buscava também naquele período, uma “nova compreensão das necessidades de infância”, para o “entendimento das funções da escola” nas “novas exigências sociais.” Por isso, a Pedagogia Nova procurou “bases teóricas na biologia e na psicologia”, onde o aluno se tornasse centro do processo educacional.

[...] do ponto de vista didático, o pensamento educacional burguês nunca superou a oposição entre a escola tradicional e a escola nova. Essa oposição foi reeditada pelo construtivismo, o qual repetiu a estratégia, já usada pelos escolanovistas, de apresentar a escola tradicional como “portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude” (2005, p. 208).

Rossler (2004), também indica a aproximação do escolanovismo – porta de entrada do construtivismo – com outros modelos educacionais, às vezes ilusoriamente combatido pelo próprio construtivismo, mas, que, no entanto, repousam sob o senso comum das ideias pedagógicas.

Valeria a pena realizar-se uma pesquisa que investigasse como a Escola Nova criou um solo de idéias pedagógicas no qual iriam germinar tanto a pedagogia tecnicista, com sua supervalorização dos meios pedagógicos, quanto a pedagogia construtivista, ainda que esta se apresente, muitas vezes, como uma reação à pedagogia tecnicista em sua fundamentação na psicologia comportamentalista (ROSSLER, 2004, p. 226).

As ligações esboçadas são necessárias para que possamos compreender a lógica do construtivismo no contexto educacional e o porquê da sua ascensão entre as linhas do pensamento pedagógico contemporâneo.

O construtivismo, proposta teórica educacional, que finca sua essência nas raízes piagetianas, enfoca o desenvolvimento e a aprendizagem, conforme Duarte (1996) a partir da valorização das atividades cotidianas em detrimento das atividades não-cotidianas o que resulta numa demasiada negação do ensino e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Isso porque, nas palavras do próprio idealizador da perspectiva construtivista “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1978, p. 225).

Podemos ainda notar a influência marcante dos pressupostos teóricos do construtivismo, a partir da reestruturação das formas de organização do trabalho, fazendo ecoar de acordo com Carmo (2004) uma proposta educacional adequada a formação do novo modelo de trabalhador afinado às determinações da ordem do capital, o que responderia a indagação de Rossler acerca dos motivos do construtivismo ter se tornado “a principal teoria no embasamento das reformas políticas em nossa educação”[...] (2006, p. 12).

No entanto, Rossler procura articular algumas questões importantes como resposta a sua própria indagação. De início, aponta para a legitimação que a sociedade, setores sociais e ainda o governo, assumem mediante necessidades de determinados interesses ideológicos, justificando intenções, ideias, ações e metas. Assim, por vezes, para dar um caráter mais sério, as políticas procuram os conhecimentos filosóficos e científicos.

Embora isso não seja novidade para ninguém, estou afirmando, em outras palavras, que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E, por conta disso, é palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagônicos. Infelizmente, hoje, tomam a dianteira nessa luta idéias atreladas à manutenção das relações sociais de produção vigentes (ROSSLER, 2004, p. 79).

Segundo Rossler, a adoção da proposta teórica educacional construtivista não ocorreu por “acaso, mas sim porque seu discurso, de certa forma, atende às demandas materiais e ideológicas da realidade social em que se insere nossa educação” (ROSSLER, 2006, p. 13). Entretanto, revela ainda o autor, uma grande preocupação pelo apelo sedutor que perpassa a proposta construtivista envolvendo de forma não-consciente a subjetividade dos educadores.

[...] seu poder de sedução estaria no fato de que ele se aproximaria, por meio de um discurso filosófico, psicológico e pedagógico bastante retórico, do universo ideológico da sociedade contemporânea vivenciado pelos indivíduos em sua vida cotidiana, daquele conjunto de idéias – normas, questões, princípios, representações, valores e aspirações, tanto de caráter filosófico, político, econômico e/ou científico como de senso comum – que permeia nossa cultura, isto é, que é difundido no âmbito cotidiano da vida dos indivíduos por diversos meios e mecanismos sociais e formais ou informais, e que determina a maneira pela qual estes indivíduos pensam, sentem e agem [...] (ROSSLER, 2006, p. 15).

A hipótese de Rossler é a de que a sedução e a adesão ao construtivismo se dêem a partir de um discurso retórico que se harmoniza a valores, ideologias presentes no cotidiano dos indivíduos. Cotidiano este alienado em que conseqüentemente, os fundamentos que compõem o construtivismo reproduziria o ambiente cultural da atualidade.

Rosler também destaca que o universo ideológico dos nossos tempos estaria mais propício para determinados ideários, em detrimento de outros. Isso porque alguns valores se afinam perfeitamente à reprodução do sistema vigente, considerando que “uma determinada ideologia hegemônica sempre reproduz um espírito coletivo e consensual, fortemente determinado” (2006, p. 15). Desse modo, Rossler acrescenta que:

[...] a mesma ideologia, cujos interesses e demandas tão bem se afinam com o construtivismo, nos âmbitos mais gerais da sociedade, da economia e da política, é que determina, no que se refere aos indivíduos em particular, a simpatia e afinidade dos educadores pelas idéias que o ideário construtivismo difunde (2006, p. 15).

Porém, Rossler nos adverte que a explicação não se resume, apenas, numa retórica ideológica, pois se assim o fizermos, estaremos caindo em um determinismo, idealismo e reducionismo da questão. Reflete o autor, a importância da análise levar em conta os processos sociais e psicológicos, aos quais os indivíduos estão submetidos. Considerando, como bem lembra Duarte, que:

[...] em uma sociedade como a nossa, que se fundamenta em relações sociais de dominação e, portanto, de alienação, os homens estariam submetidos, em sua vida cotidiana, a um intenso e brutal processo de esvaziamento material e psicológico de sua individualidade; submetidos a um intenso processo de empobrecimento intelectual, afetivo e moral. Nesse sentido, não podemos perder de vista o fato de que os processos de alienação da vida cotidiana predispõem os indivíduos à força sedutora de certos ideais e valores de caráter ideológico com os quais travam contato diariamente nas diversas esferas de sua vida (DUARTE, 2000, apud, ROSSLER, 2006, p. 16 e 17).

É nessa ponderação/exposição do autor que abrimos espaço para a necessidade de uma análise conectada com a totalidade, abrangendo assim, não apenas a questão do construtivismo enquanto proposta teórica, nas quais as suas reais implicações sobre a educação, como também, buscando esclarecer as conexões existentes historicamente entre as categorias trabalho e educação.

Portanto, desconsiderar o atual momento de crise estrutural do capital, apontado por Mészáros (2002), nas nossas análises no campo da formação docente, ou ainda, os desdobramentos desta na educação, é no mínimo, desconsiderar as reais implicações as quais a educação está submetida.

Por isso mesmo, é importante compreendermos que tais relações irão repercutir na formação destinada à classe trabalhadora. Isso porque, a educação como reprodução social é entendida como consequência, reflexo e manifestação da ordem capitalista, presente nos pressupostos do construtivismo e expresso nas suas principais categorias como: equilíbrio e adaptação, que objetivam como o próprio nome revela conformar os indivíduos através dos processos de adaptação.

Assim, nossa perspectiva de análise da realidade da educação busca, outrossim, abarcar por esses autores trabalhados ao longo de nosso texto, e por um

conjunto de estudos realizados com base na compreensão materialista e dialética da história, descortinar o véu que encobre os aspectos ideológicos aqui anunciados.

2- O CONSTRUTIVISMO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ATUAL: UM EXAME ONTO-CRÍTICO

A inteligência é pensada numa perspectiva conciliatória entre organismo e o meio, entre o sujeito e o objeto. Graças a essa naturalização da inteligência, são obscurecidos os antagonismos postos nessas relações, sendo negada a historicidade do sujeito e do objeto na construção do conhecimento.

Marília Gouveia Miranda

Pretendemos neste capítulo explicitar, brevemente, os elementos de fundamentação do construtivismo enquanto proposta teórica para a formação de professores a partir da Epistemologia Genética e os principais pressupostos que o fundamentam. Essa formulação será produzida apoiada no próprio Piaget, particularmente, nos textos *A Epistemologia Genética (1970)* e *Sabedoria e Ilusões da Filosofia (1969)*. Também utilizaremos as contribuições de autores como Saviani, Duarte, Carmo, Fraga, entre outros, que enveredam no caminho de uma análise crítica dos pressupostos piagetianos.

2.1 - Onde e como surge o construtivismo: Piaget, a psicologia como ciência e explicação do desenvolvimento humano.

Os pressupostos construtivistas se baseiam na relação destes com o complexo campo da psicologia presentes nas categorias centrais da epistemologia

genética – adaptação, equilíbrio, acomodação, assimilação – que tem, por sua vez, como representante maior Piaget.

Na obra anunciada “Epistemologia Genética”, estão concentradas as ideias piagetianas que exercem mais influência no campo da formação de professores, explicitando ainda o surgimento do termo construtivismo²⁴ pelo próprio Piaget, e suas bases conceituais. Para tanto, é importante salientar que ao realizar esse estudo, estamos buscando apontar os limites que compreendem as categorias de Piaget e sua influência na formação docente.

Partindo de Piaget, iniciaremos expondo às suas contraposições as correntes epistemológicas explicativas à origem do conhecimento. Nessa direção, o epistemólogo suíço nos direciona para a sua linha de reflexão sobre a gênese do conhecimento.

[...] 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)²⁵ (PIAGET, 1970, p. 129).

Nessa perspectiva observa-se aqui um pressuposto dominante na sua abordagem, a qual é conveniente designar como uma concepção naturalista, posto que, fundada na relação natural entre meio biológico e as organizações internas do indivíduo. Nela, não é apresentada uma ponderação sócio-histórica, constituindo-se como indicam Duarte e Facci, uma limitação da sua análise.

²⁴ Sobre o termo construtivismo, outros autores como Facci (2004) e Carmo (2004) já haviam citado esta particularidade do uso pelo próprio Piaget em sua obra expressiva: *A Epistemologia genética (1970)*.

²⁵ Passagem retirada da obra *Epistemologia Genética* de 1970, na tradução de Os Pensadores, Abril Cultural, p.129.

O estudo com base na Epistemologia Genética é instaurado a partir da negação das formas apriorísticas e empiristas de explicação para aquisição do conhecimento. Como esclarece Carmo (2004, p. 53) o estudo piagetiano inicia com estas refutações e estende-se aos resultados dos trabalhos apresentados pelo centro Internacional de Epistemologia Genética, “que confirmam o caráter construtivo de elaboração do conhecimento”.

Segundo Carmo (2004, p. 53), Piaget ao iniciar suas elaborações acerca de como o ser conhece, apresenta também as outras correntes que tentam empreender estudos sobre o conhecimento, delimitando que estas centram suas análises, ora no sujeito, ora no objeto. No entanto, A Epistemologia Genética forneceria para ele o método de controle e retorno às fontes, ou seja, a gênese explicativa dos conhecimentos, diferente da epistemologia tradicional.

Outro destaque importante da teoria de Piaget é a ausência de uma análise que articule as relações sociais com o conjunto da totalidade social. Isso porque, quando aborda o social o faz utilizando categorias – objeto, meio, grupo social – que não comportam as reflexões sobre o contexto sócio-histórico próprio de uma sociedade de classes, como podemos constatar em Carmo:

A perspectiva de Piaget do processo de construção do conhecimento não considera a importância do contexto sócio-histórico na determinação das individualidades, subjugando esta às regulações naturais que ocorrem em qualquer organismo vivo. As próprias categorias constituídas por Piaget denotam os limites de seu constructo teórico, no tocante à historização da atividade vital humana, na medida em que ele não percebe diferença desta, para a atividade dos demais seres vivos (2004, p. 55).

Perseguindo o caminho trilhado pela autora, retomaremos como ela, as considerações sobre atividade humana do trabalho, entendido na perspectiva dialética

e marxista como protoforma de encadeamento do desenvolvimento humano. Por isso, nos deteremos às concepções de Marx para designar o caráter de historicidade do ser humano em contraposição, por exemplo, às concepções naturalizantes e biológicas, presentes na Epistemologia Genética, de Piaget.

Duarte na obra Vigotski e o “aprender a aprender” (2001, p. 116-117) aponta que para Marx a historicidade do homem, a partir do trabalho, distinguiu “a realidade social da realidade puramente biológica”, considerando as devidas mediações ontológicas. Compreendemos, assim como, Duarte, a importância vital das bases biológicas e naturais para o processo de reprodução do homem, enquanto ser vivo. Porém, é indispensável ressaltar a importância do salto ontológico do homem, marcando o afastamento das barreiras naturais, sem jamais negar a relevância dessa base ineliminável na constituição do desenvolvimento humano que avança rumo ao desenvolvimento histórico-social.

De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da inexistência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, como realidade sócio-histórica (DUARTE, 2001, p. 116-117).

No próprio Marx compreendemos a relação homem-natureza, como um processo intermediado entre as esferas da objetivação e apropriação. Nessa relação o homem domina a natureza e a transforma, apropriando-se das práticas pertencentes ao conjunto da totalidade social. No processo de objetivação, a singularidade dos indivíduos, desenvolvida pelo trabalho, de características socioculturais, faz emergir

no indivíduo necessidades e possibilidades cada vez mais complexas, demarcando assim, a categoria trabalho, como pressuposto básico de toda existência humana.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX, 1993, p. 39 e 40).

Em Piaget, a gênese do conhecimento, não se efetiva através da interrelação entre as esferas da objetivação e apropriação, pelo contrário, para este, a gênese de todo o conhecimento se revelaria através de uma construção indefinida, onde não existe jamais conhecimento absoluto.

Quanto à necessidade de recuar à gênese, como indica o próprio termo “epistemologia genética”, convém dissipar desde logo um possível equívoco, que seria de certa gravidade se importasse em opor a gênese às outras fases da elaboração contínua dos conhecimentos. A grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. [...] Afirmar a necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível (PIAGET, 1970, p. 130).

Como podemos constatar as reflexões piagetianas diferem de uma concepção voltada para o trabalho como fundamento do ser social, posto que,

concentradas nos aspectos gnoseológicos, que se apresentam em continuidade às bases biológica e natural. Desse modo, o conhecimento aparece como proveniente de etapas sucessivas, entre os processos de equilibração, assimilação e acomodação.

Duarte, fundamentado em Marx, afirma que os processos de objetivação e apropriação têm seus condicionantes na história, logo jamais o indivíduo poderá se objetivar sem ter acesso às objetivações historicamente acumuladas pela humanidade, uma vez que,

[...] a relação entre objetivação e apropriação se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Cada indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. É dessa forma que ele realiza seu processo de inserção na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma pretensa essência individual preexistente à atividade social do indivíduo. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade (DUARTE, 2001, p. 122).

Por isso é que buscando entender o complexo teórico piagetiano tomamos as categorias adaptação e a equilibração para análise, pois as mesmas no conjunto da obra, *A Epistemologia Genética*, assumem grande importância por apresentar o posicionamento de Piaget quanto ao entendimento de como estas se constituem condições “naturais” e “biológicas” para a elaboração do conhecimento humano.

Nesse sentido, consideramos importante nos reportamos ao trabalho de Fraga²⁶ (2005), que retoma as referidas categorias, abordando ademais, como “Piaget distingue vida material a princípio como natureza natural e, depois como ambiente social, como mundo externo ao sujeito”. A autora realiza igualmente considerações que ajudam a esclarecer a lógica da dialética piagetiana.

²⁶ **Da concepção de sujeito em Piaget à subordinação da educação ao mercado: dois estudos ancorados na crítica marxista.** FRAGA, Regina Coele Queiroz. SILVA, Solonildo Almeida da. Coleção cadernos do IMO n° 2, Editora Premius, 2005.

A lógica dialética piagetiana, tomando assento na idéia de gênese, como início contínuo, e estrutura como conjunto da organização mental explicada na capacidade ontogenética de adaptação e equilíbrio, nos dá condições de compreender a sua explicação da existência de uma vida mental interagindo com uma vida social que lhe é externa, sem deixar de caracterizar seu aspecto dual, pois ele acredita em uma autonomia do organismo em relação ao meio, mesmo quando estabelece a interação (FRAGA, 2005, p. 12).

Para Fraga duas teses fundamentais de Piaget, ancoradas na biologia, são necessárias para entender o seu pensamento: *1. toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura; e 2. toda estrutura tem uma gênese* (FRAGA, 2005, p. 12). Conforme indica a autora às referidas teses conduziram o epistemólogo suíço ao campo da psicologia, desdobramento dos seus estudos de biologia, que derivaram então, na sua teoria epistemológica sobre o desenvolvimento humano.

Foi à decisão de Piaget (2003) em se aproximar da biologia que o fez defender a noção de que a ontogênese humana devia fincar discussão na lógica das ações mentais e tomar a lógica causal como complementar. Explicando melhor, com palavras do próprio Piaget (1969, p.132), “o pensamento consciente procede, por outro lado, por puras significações cujos liames que as unem não são de ordem causal, mas sim consistem em implicações no amplo sentido, pois 2 mais 3 não são causa de 5 mas equivalem logicamente a 5 ou ocasionam de maneira implicativa”(FRAGA, 2005, p.14).

Assim, conduzido aos estudos da psicologia, Piaget buscava entender “as explicações que os biólogos e etologistas historicamente haviam constituído para explicar a relação entre o organismo e o ambiente” (FRAGA, 2005, p. 12).

Retomando as duas teses citadas anteriormente, chegamos à lógica da dialética piagetiana, na qual, toda forma de organização carece de duas categorias básicas, adaptação e equilíbrio.

Nesse caminho, Piaget expõe “o sentimento de ter encontrado um caminho conciliando a pesquisa epistemológica com o respeito dos fatos, e um terreno de estudos

intermediário entre o domínio do desenvolvimento psicológico e os problemas de estruturas normativas” (PIAGET, apud FRAGA, 2005, p. 14).

Carmo, igualmente tece considerações sobre Piaget, alertando-nos sobre a ótica que atravessa sua teoria, expressa num caráter adaptativo, de compreensão da dialética, como “reunião dos contraditórios, em busca de ultrapassagens, ressaltando que essas ultrapassagens não comportam o caráter de superação, mas sim de equilíbrio e adaptação à uma ordem de premissa orgânica e naturalista” (CARMO, 2004, p. 54).

Na concepção de Piaget o conhecimento resulta das interações entre sujeito e objeto, caracterizadas pelo egocentrismo original, pelo desenvolvimento maturacional e pelas ações conscientes do sujeito. O sujeito, então se adapta as leis do objeto e propõe acordos que produzem novas possibilidades. “A adaptação é uma invariante durante todo o desenvolvimento do sujeito” que “não se estabelece pela percepção do objeto ou pela maturidade do sujeito, mas por “condições que compõem a interação do sujeito com o objeto” (FRAGA, 2005, p. 19).

Todo ser vivo se adapta ao seu ambiente e possui propriedades de organização que possibilitam a adaptação. O funcionamento intelectual é apenas um caso especial, um prolongamento especial do funcionamento biológico em geral; suas propriedades fundamentais e invariantes são as mesmas encontradas na atividade biológica (FLAVELL *apud* FRAGA, 2005, p. 22).

Para afirmar a defesa de Piaget sobre a assimilação como processo invariante do sujeito ao objeto, Flavell recorre a uma analogia da assimilação digestiva para explicar a assimilação enquanto categoria. Nesta passagem, ele detalha os processos, os quais guardam similaridade entre a mastigação e o ponto de vista biológico das categorias piagetianas.

Ao assimilar alimentos, o organismo está fazendo algo mais. Está também se ajustando a eles. Isto ocorre de várias maneiras e em todos os estágios do processo de adaptação. A boca (ou seu correspondente nas diferentes espécies) precisa abrir, caso contrário a substância não pode chegar ao sistema. O objeto precisa ser mastigado, quando sua estrutura o exige. Finalmente, os processos digestivos necessitam adaptar-se às propriedades químicas e físicas específicas do objeto ou não haverá digestão (FLAVELL, 1988, p. 43 *apud* FRAGA, 2005, p. 22).

Tanto a assimilação quanto a equilibração possibilitaria a passagem de um conhecimento menor para um maior, baseados na função adaptativa entre, novamente, organismo e meio, imbricados a uma base orgânica, que para Piaget, responde através das auto-regulações presentes em “qualquer”²⁷ organismo vivo.

Na contramão da percepção piagetiana, Carmo (2004) fundamentada na ontologia marxiana, afirma que a atividade humana diferencia-se daquela própria das outras espécies, pois além de reproduzir a vida no seu sentido biológico, deve também produzir o gênero humano com as características próprias ao mundo dos homens. Dito de outro modo, a atividade humana não se resume a compreensão meramente biológica como das outras espécies, constituídas de regulações e auto-regulações em que a naturalização tem teor preponderante, porém implica uma compreensão assentada nos pressupostos de evolução onto-histórica do homem, fundada no trabalho. Ou seja, a atividade humana não pode ser compreendida desvinculada do papel do trabalho na constituição do ser social.

Jimenez²⁸ pontua a distinção entre a perspectiva piagetiana e a marxiana em que o trabalho, fundamento do ser social, realiza a articulação com a materialidade-

²⁷ Para Piaget não existe diferença, por exemplo, entre os processos de auto-regulação do girassol e de um ser humano.

²⁸ Em recente publicação na revista on-line “**A arma da Crítica**” do Instituto de Pesquisas do Movimento Operário-IMO/UECE e da linha de Pós-graduação em Educação Brasileira: Marxismo, Educação e Luta de Classes - É luta, da Universidade Federal do Ceará-UFC.

consciência; objetividade-subjetividade sem necessariamente resultar em um corte com as outras esferas, mas que, no entanto representa a evolução histórica do homem:

O trabalho opera, através da dialética articulação materialidade-consciência; objetividade, uma ruptura com a esfera meramente natural, inaugurando o mundo propriamente humano. Sem cortar o vínculo com as demais esferas – inorgânica e orgânica – vem à luz uma nova qualidade de ser, capaz de ação consciente e livre, com todos os heterogêneos e contraditórios desdobramentos que vão instituindo a evolução histórica dos homens, como, em última análise, o próprio homem como sujeito de seu devir (JIMENEZ, 2009, p. 03).

Assim, a equilibração outra importante categoria fundada e estudada por Piaget é explicada em *A Epistemologia Genética*. Esta fornece os pressupostos para o entendimento da adaptação, posto que, através desta última ocorre o estado de equilibração progressiva, onde o indivíduo a cada perturbação do meio responderia com o reestabelecimento da ordem. Os processos de transmissão de conhecimento são postos em segundo plano, o que equivale dizer, que:

[...] a concepção apresentada por Piaget, enfatiza o papel da adaptação por equilibração no desenvolvimento e suas bases biológicas, secundarizando a influência do meio físico, da ação dos objetos e da transmissão social, o fator educativo. A equilibração é compreendida enquanto reação do sujeito às perturbações exteriores, compensação que atinge a reversibilidade operatória no fim do desenvolvimento (MARTINS, *apud* ROSSLER, 2006, p. 38).

Mais uma vez entendemos que em Piaget fica vivo o aspecto da equilibração, ao tomá-la como decisiva na gênese do conhecimento, ignorando o papel definitivo do trabalho na constituição do ser, e por isso, negando o processo dialético entre objetivação e apropriação nos termos da ontologia marxiana e lukacsiana. Encontramos em Carmo (2004) considerações que iluminam essa relação entre equilibração, conhecimento, objetividade e realidade.

A conquista da objetividade, em Piaget, reside na apropriação de novos conhecimentos que são adquiridos pela força de equilíbrio das estruturas presentes em cada indivíduo, porém nessa análise fica esquecido o conjunto de determinações da ordem do real que irrompem na busca desse mesmo conhecimento que se objetiva pelas equilibrações. Isso ocorre porque a gênese do próprio conhecimento tem assento no solo ontológico do trabalho, que deriva do intercâmbio homem/natureza (CARMO, 2004, p. 58).

Duarte (2001) na trilha da crítica marxiana, indica os limites da teoria piagetiana, que na contramão da análise por nós empreendida, não se harmoniza, muito menos coaduna com a natureza ontológica historicizadora do ser social, porque sua compreensão não ultrapassa as raízes da esfera biológica.

A citada característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui, a nosso ver, o necessário ponto de partida para a análise de todos os fenômenos relativos ao ser humano e, portanto, para a análise das formas especificamente humanas de conhecimento, isto é, para análise gnosiológica ou, para usar o termo mais corrente, a análise epistemológica. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio (DUARTE, 2001, p. 121).

Jimenez²⁹ (2009) evidencia a relação orgânica entre sujeito e objeto, como um dos limites da epistemologia piagetiana. Essa relação baseada em solo biológico-orgânico desqualifica outra relação iminente na vida social, que é a socialização. A socialização não participaria da gênese humana, tese que é desmontada a partir da raiz ontológica do ser social. Por conseguinte, Jimenez proporciona reflexões significativas para responder estas questões.

A epistemologia piagetiana, diferentemente, estabelece uma relação de continuidade entre homem e natureza. Isto é, não pressupõe uma

²⁹ Ibidem.

ruptura entre os fundamentos genético-evolutivos da esfera social e a esfera orgânica. Não está aqui em discussão por demais evidente importância conferida por Piaget à interação do organismo com o meio ambiente. De fato, parece situar-se nessa consideração, os elementos mais precisos da concepção de fundo biologizante assumida por Piaget, que, aliás, disso não fez segredo, chegando mesmo a revelar, no decurso de sua obra “Psicologia e Epistemologia”, fato muito bem lembrado por Klein (2005), seu desejo de fundar uma teoria biológica do conhecimento. Em suma para Piaget, o homem é tipicamente um organismo sujeito a um esquema de regulações/auto-regulações, compartilhando, desse modo, com a totalidade dos seres biológicos, o princípio da invariância funcional (Piaget: 2002). Tal organismo, entrando em interação com o meio físico e social circundante, desenvolveria estruturas de ação sempre mais complexas, sem, todavia, saltar qualitativamente para uma outra esfera ontológica do ser (JIMENEZ, 2009, p. 3).

Finalmente em nossa incursão ao texto, A Epistemologia Genética, apoiada em autores do campo do marxismo como Duarte, Facci, Rossler, Martins, Jimenez, Carmo e Fraga, buscamos desvelar o nível de aproximação, entre as categorias esboçadas por Piaget e o senso comum pedagógico, assim como, a subserviência da teoria piagetiana, hoje predominantemente representada pelo construtivismo, às necessidades de reprodução e perpetuação do sistema do capital, destacando ademais, os desdobramentos dessa relação no complexo educacional, mormente no campo da formação docente, e na nossa pesquisa especificamente, a formação do pedagogo.

Entendemos ainda, que a produção científica e a suposta contribuição pedagógica oriunda do construtivismo, não permite uma melhor compreensão por parte dos educadores sobre os verdadeiros determinantes que rege a atual lógica societal, comprometendo, desta feita, a formação dos professores.

Desse modo, se arquitetou um conjunto de reformas impostas pelos instrumentos internacionais de educação que retiram o conhecimento científico dessa formação atribuindo ao campo educacional a tarefa de formar um novo sujeito afinado ao discurso do “novo” perfil de trabalhador necessário às determinações da ordem do

capital, fazendo emergir cursos de formação de professores, visando, sobretudo, a possibilidade de garantir a disseminação das ideologias e as disposições necessárias à sustentabilidade do capital.

Nesse quadro a chegada das propostas educacionais denominadas por Duarte (2000), de “Pedagogias do Aprender a Aprender”, vão operar conforme este autor, no esvaziamento de conteúdos da escola e na completa fragmentação da educação da classe trabalhadora, uma vez que, responsabiliza o sujeito pelo seu próprio processo de aprendizagem, afastando o indivíduo das objetivações próprias do gênero humano.

Semelhante processo se repete no campo da formação docente efetivado através do processo denominado por Moraes de “recuo da teoria”, que submerge a atividade docente no mais esdrúxulo ativismo, afastando por essas prerrogativas as importantes bases teóricas da formação do professor.

As propostas e diretrizes pedagógicas apresentadas em eventos e documentos para a educação têm apresentado diferentes matizes que, no entanto, repousam sobre o mesmo solo. Desde as pedagogias do “aprender a aprender”, passando pela pedagogia das competências e pelo construtivismo, entre outros modismos, que determinam na contemporaneidade a formação docente, desfila uma gama de abordagens pedagógicas, que têm em comum o forte acento nos conceitos de individualismo, competição e adaptação, que, por sua vez, têm como pressuposto teórico uma concepção de conhecimento que emerge das relações de adaptação entre organismo e meio, decorrente da interpretação piagetiana.

Vale assinalar que a psicologia desponta nesse contexto como fundamento principal de sustentação dos paradigmas dominantes no campo educacional e, particularmente, nas diretrizes da formação docente, procurando por esse estatuto explicar o processo de ensino-aprendizagem, ganhando destaque, nesse quadro, como já

destacado, a teoria piagetiana. Cabe aqui, assinalar, que o construtivismo então não se configuraria na novidade anunciada e sim na reedição do escolanovismo, também fundamentado em Piaget, assim como, no retorno da dominância da psicologia ao campo educacional, fruto de uma compreensão de conhecimento assentada em preceitos de caráter biológico e natural, isolado por essas premissas das determinações históricas que envolvem a existência de cada ser.

Assim, o construtivismo, nasce como proposta pedagógica progressista centrada na defesa da cidadania, com ideais de autonomia, espontaneidade e na defesa do sujeito como centro do processo educativo. Suas bases teóricas fundamentam-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1970), a qual se caracteriza por ser materialista-naturalista ou ainda materialista abstrata, ressaltando ainda, que omite igualmente em seus referidos pressupostos, qualquer denúncia acerca da negação da sociedade de classes, da afirmação da centralidade do trabalho e da educação como grande propagadora ideológica a serviço do capital.

2.2 Expressões do ideário construtivista como paradigma da formação do educador

Iniciamos este capítulo com a afirmação de Rossler sobre o ideário construtivista. Segundo este autor “é inegável que, atualmente, o ideário construtivista vem sendo utilizado na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria da qualidade de ensino” (2006, p. 4).

Com esta afirmação, Rossler (2006) apresenta a preocupação do ideário construtivista, ter sido adotado por vários países, assumindo como pano de fundo a legitimação de políticas e reformas educacionais. Assim, o discurso construtivista

oferece vários elementos ideológicos afinados à retórica política contemporânea, e por isso, revela a necessidade de uma análise mais detalhada sobre as questões que o envolvem.

Para clarificar a que se propõe então, o construtivismo, e qual o significado da presença deste, na formação dos educadores – especificamente, o pedagogo – faremos uma breve exposição do construtivismo, da forma como ele se apresenta na literatura pedagógica dominante.

Encontramos nos autores que se pautam pela perspectiva do construtivismo, uma definição que o coloca como um processo de construção do conhecimento, em que o sujeito assume a centralidade do seu processo de formação. Para ilustrar podemos citar Coll:

Em primeiro lugar, a partir de uma perspectiva construtivista, o aluno é o principal responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. É ele quem constrói o conhecimento, e ninguém pode substituí-lo nessa tarefa. Mas esse protagonismo não deve ser interpretado tanto em termos de um ato de descoberta ou de intervenção como em termos de que é o aluno quem constrói significados e atribui sentido ao que aprende, e ninguém, nem sequer o professor, pode substituí-lo nesse propósito. Em outras palavras, uma visão construtivista da aprendizagem escolar obriga, nesse nível, à aceitação de que a incidência do ensino – de qualquer tipo – sobre os resultados da aprendizagem está totalmente mediatizada pela atividade mental construtiva do aluno (COLL, 2004, p. 25).

Essa perspectiva pode ser igualmente encontrada em outros autores defensores do construtivismo, que o elegem como proposta teórica dominante presente no ideário dos professores, nas políticas de formação docente, na legislação e porque não dizer, na enorme marca de reprodução empreendida pelo capital à educação nos dias atuais:

[...] a atividade intencional da aprendizagem produz piores resultados devido a sua escassa significatividade. Um exemplo cotidiano do que

acabamos de expor se produz quando comparamos o pouco rendimento que nós, professores, obtemos depois de dar explicações exaustivas e lógicas, significativas para nós, mas não para os alunos, com a enorme eficácia que parecem ter as atividades espontâneas dos alunos em seus jogos (CARRETERO, 2002, p. 50-51).

Nesse contexto, entendemos que a própria centralidade do sujeito no processo educativo, vai fazer do construtivismo uma proposta sedutora e atraente. Entretanto, na contramão das análises dominantes, Rossler (2006) busca empreender uma análise radical, revelando os condicionantes que contribuem para uma adesão apaixonada ao construtivismo pelos educadores o que representa o mais completo esvaziamento da atividade docente.

Sabemos que, de tempos em tempos, nossa educação sofre com as conseqüências negativas do aparecimento e do declínio de certos “modismos pedagógicos”. Ideários entram na moda e tornam-se a onda pedagógica do momento, seduzindo grande parcela dos educadores brasileiros que prontamente a eles aderem, na maioria dos casos sem qualquer reflexão crítica ou consistência. Na verdade, neste cenário educacional nem um pouco otimista, torna-se preocupante o fato de que ideários pedagógicos alcancem facilmente uma repercussão tão entusiasmada e se transformem em verdadeiros modismos educacionais, conquistando a adesão apaixonada, acrítica e deslumbrada de grande parte de nossos educadores, como se fossem a solução mágica, fácil e imediata para todos os nossos problemas da educação. Frequentemente observamos no meio educacional que, motivados por paixões imediatistas e primeiras impressões, educadores de todas as áreas, num instante, passam a defender e a reproduzir apaixonadamente as idéias, os valores, os princípios, os métodos e as técnicas que advêm da corrente de pensamento que esteja em voga no momento, muitas vezes sem qualquer consistência e na ausência de uma reflexão crítica e consciente acerca dos seus pressupostos, princípios e implicações. O que, segundo minha interpretação, contribui somente para o agravamento do quadro educacional atual, na medida em que esses modismos acabam trazendo muito mais problemas do que respostas para o campo educacional (ROSSLER, 2006, p. 7).

Percebemos a partir da formulação desse autor a necessidade de uma análise séria e rigorosa, que possa dar conta da totalidade, superando os aspectos fenomênicos do real, em que está concentrada a formação do educador.

Nesse sentido, destacamos as ações de alguns educadores, que ainda de forma isolada vêm buscando dentro dos pressupostos do referencial marxista empreender uma crítica radical³⁰ ao construtivismo. Porém vale ressaltar, que a própria reflexão do construtivismo dentro do contexto de reorganização do mundo do trabalho, articula-se ao entendimento do papel que cumpre a educação em uma sociedade de classes.

Para ilustrar podemos citar Arce (2000, p. 47), que procura analisar o papel da educação no contexto das políticas neoliberais, apontando para o processo de inculcação dessa retórica realizada no bojo das determinações do capital.

[...] assim como no período da ditadura militar, a educação ocupa um lugar decisivo na retórica neoliberal, que procura convencer o povo de que a miséria grande na qual ele vive pode ser resolvida através da educação, mas precisa haver colaboração da comunidade dividindo com o governo os custos e as responsabilidades da educação.

Arce procura ainda, denunciar o discurso da negação da existência de um saber objetivo e universal, posição amplamente defendida pelo movimento pós-moderno, fazendo supor, em conformidade com o pensamento de Duarte (2000) que o neoliberalismo, pós-modernismo³¹ e construtivismo são particularidades do mesmo universo.

³⁰ O Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, UNESP - Araraquara – SP, coordenado pelo Professor Newton Duarte e a pesquisa intitulada Trabalho, Educação e luta de Classe do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento operário – IMO/UECE, coordenada pela Professora Susana Vasconcelos Jimenez.

³¹ A respeito do pensamento pós-moderno que atualmente preside o ideário educacional, com apoio nas reflexões de Rabelo (2005) compreendemos que o mesmo substitui os conceitos classistas, históricos e totalizantes por categorias que priorizam o caráter individual e específico de alguns grupos organizados, representando, assim, um refluxo do social para o simbólico e desenvolvendo uma análise de cunho conjuntural, sem adentrar no núcleo central: a crise estrutural do capital. Nessa perspectiva, encontramos algumas características que comporiam o quadro dessas políticas neoliberais da educação: a categoria classe social vem sendo substituída por atores sociais; a dimensão da cultura e da subjetividade torna-se o centro da análise, abandonando categorias explicativas que desvelam a totalidade do real; a luta de classe é substituída pelo movimento popular/social; a motivação, a autonomia e a participação democrática e cidadã substituem a tese de revolução e tomada de poder.

Quando se afirma que o construtivismo não aceita que exista conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de constructos pessoais, vemos o cerne da questão pós-moderna presente, pois esta também nega a capacidade do ser humano conhecer a realidade de forma objetiva, e conseqüentemente, também transformar o conhecimento em uma construção individual (ARCE, 2000, p. 51).

Partilhando das concepções de Arce (2000), Duarte (2001), numa perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da lógica do capital, denuncia igualmente o atrelamento do construtivismo ao movimento neoliberal e pós-moderno. Nas palavras de Duarte “o construtivismo é de tal maneira representativo das tendências ideológicas pós-modernas hoje presentes em educação, que se torna quase a mesma coisa falar em construtivismo e em pensamento educacional pós-moderno” (DUARTE, 2001, p. 90).

Com essas formulações Duarte descortina a perspectiva neoliberal associada à formação dos professores, ao mesmo tempo, procura empreender uma análise radical que desvele os elementos de aproximação entre o construtivismo e o escolanovismo.

Assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget. Aqui existe um importante ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre psicologia genética (ou Epistemologia Genética) e o “aprender a aprender” [...] (DUARTE, 2001, p. 92).

É importante ainda, assinalar as contribuições de Facci (2004) que apresenta um estudo crítico sobre a formação docente na teoria construtivista, o qual aponta em sua análise para o problemático esvaziamento do trabalho do professor, como também, da função própria da escola “que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 132).

Uma primeira preocupação que tenho em relação à compreensão do trabalho do professor por um ponto de vista construtivista refere-se ao ato de ensinar, que nessa abordagem não é enfatizado. A aprendizagem na epistemologia genética ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio, considerando-se a percepção que ele tem da realidade – o aluno tem que construir o conhecimento, enquanto cabe ao professor, apenas, como o próprio Piaget (1988a) afirma, ser um animador no processo pedagógico. Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problemas a serem resolvidas. Acredita-se que essa postura proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual (FACCI, 2004, p. 122).

As reflexões aqui apresentadas nos conduzem a uma análise crítica do construtivismo, apontando a aproximação deste à lógica de desenvolvimento das políticas neoliberais. Estas se refletem na incessante busca por modelos teóricos, com fins de atribuir a educação um papel que se converte, portanto, em instrumento de reprodução do capital.

Moreto (1988), na obra intitulada “Construtivismo”, apresenta um conjunto de ideias, competências e habilidades fortemente embasadas na defesa e afirmação do construtivismo, indicando por essas premissas por onde deve caminhar a formação de um possível pedagogo construtivista.

Silva (1996), em sua crítica ao construtivismo formulada no texto “Desconstruindo o construtivismo pedagógico”, procura conforme Duarte (2000), denunciar a volta do psicologismo ao campo educacional. Duarte ainda indica a denuncia de Silva acerca da pretensão do construtivismo de se colocar como a última grande metanarrativa da educação e da pedagogia, justamente no momento em que se apregoa o fim das grandes explicações acerca do mundo e da realidade, pois para Silva

[...] a centralidade de uma pedagogia como a construtivista, representada como a verdade científica sobre a criança e a educação, funciona para desacreditar, desautorizar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais (SILVA, 1988, p. 13).

Como referência ainda, investigando a formação do pedagogo, podemos elencar elementos contraditórios e pontuais, que ficaram expressos através de uma leitura propositiva e apologética do construtivismo permeada por uma crítica parcial. Portanto, o teor desta crítica, não estabelece uma análise da proposta, a partir do próprio movimento de reorganização da lógica do capital, e dos seus desdobramentos no campo educacional e na formulação de “novas” propostas pedagógicas.³²

Nossa crítica, no entanto, não pode deixar de ser articulada aos movimentos que hoje ressoam, mais fortemente, dentro das academias³³ aos modelos educacionais pautados no construtivismo, que junto a outros paradigmas educacionais, como também as feições que este mesmo modelo assume, negam a sociedade de classes e negam a centralidade do trabalho.

Neste contexto, a educação assume o papel de grande propagadora ideológica a serviço do capital. E nesse sentido, é importante rememorar que a crise que a educação atravessa é reflexa da crise estrutural do capital, introduzindo elementos de massificação e despolitização para o trabalhador, que por sua vez, leva ao esvaziamento dos conteúdos e dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. O que leva ao distanciamento, cada vez maior, do homem ao ideal de uma formação omnilateral e plena, no gozo de suas reais possibilidades enquanto ser genérico.

³² Apesar de utilizar o termo “novas propostas”, concordamos com Duarte (2001), quando diz que o construtivismo seria uma reedição do escolanovismo. Nesse sentido, não se constituiria em uma nova proposta, mas a versão contemporânea da Escola Nova.

³³ Podemos perceber como a discussão atualmente tem tomado corpo, a partir das pesquisas realizadas nas universidades, bem como, os títulos destas pesquisas; os temas dos encontros nacionais propostos nas discussões e debates que são desenvolvidas; a construção e o interesse cada vez maior de jovens pesquisadores da área de graduação e pós-graduação nas temáticas articuladas ao pensamento marxiano, pressupostos de uma crítica radical. Outro ponto que reforça essa perspectiva apontada encontra-se na concretização da primeira linha de pesquisa de uma pós-graduação no Brasil, com o título iniciado por Marxismo, Educação e luta de Classes, a qual a presente pesquisa faz parte.

Para Costa (2007) em conformidade com Lessa (2007), a educação se apresenta como um “complexo integrante da reprodução social”. Por isso assume a “consciência prática das sociedades de classe”. O autor demonstra a tese de que a educação, então seria também ideologia:

A educação como complexo integrante da reprodução social é também consciência prática das sociedades de classe, relacionada com o conjunto de valores e estratégias rivais que disputam o processo de produção e controle do excedente econômico em seus diversos aspectos. Noutros termos, educação pode ser, também, ideologia (COSTA, 2007, p. 18-19).

Segundo o autor, as “novas” pedagogias presentes no ideário do “aprender a aprender” se justificam no contexto ideológico atual. Uma vez que existe “uma necessidade natural” destas pedagogias para obscurecer os conflitos entre capital-trabalho. Desta forma, as “novas pedagogias” – entre elas o construtivismo – “tem a função de produzir nos indivíduos a consciência prática de que a sociedade burguesa decadente é o horizonte inquestionável de suas aspirações” (COSTA, 2007). Assim os indivíduos perpetuariam essa lógica, sendo eles, “agentes de manutenção e desenvolvimento” do capitalismo. Ficando claro até aqui, os impactos ideológicos destes modelos.

Ainda conforme Costa (2007, p. 18), as “pedagogias do capital em crise, que, mesmo se expressando autonomamente em relação à totalidade social e entre si, retroagem fortemente sobre os processos materiais”, e por isso, assumem os “aspectos essenciais da ofensiva burguesa” (idem), na continuidade da luta de classes.

Para Saviani (2008) a consolidação da perspectiva construtivista a partir da década de 1990 exerceu grande influência no campo da educação e da pedagogia, conforme podemos conferir no trecho que segue:

Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas do ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. Nessa condição os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores (SAVIANI, 2008, p. 176).

Sobre as décadas de 1980 e 1990, Saviani (2008, p. 112) afirma da predominância da concepção pedagógica produtivista e que muito influenciou as reformas desse período, a exemplo, à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁴ - LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE³⁵.

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates os de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, se constituiu na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2008, p. 112).

Conforme o autor, a concepção produtivista tem permeado as quatro últimas décadas e como a mesma representa a teoria do capital humano, “não se deve considerar que a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz tenha ficado intacta” (Saviani, 2008, p. 112). Nesse contexto retomemos então a definição da teoria do capital humano expressa por Freres.

³⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB teve origem no Projeto Darcy Ribeiro e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Esta compreende uma das grandes reformas da educação ocorridas na década de noventa pós Jomtien (1990).

³⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado pelo MEC no período de 1996, aprovado em 2000 e sancionado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 2001. É um plano de governo que traça as diretrizes, metas e prioridades na educação brasileira. Suas principais metas são: a universalização do ensino em todo o Brasil e a criação de incentivos para que todos os alunos concluam a educação básica.

Essa teoria tem como pressuposto a idéia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora, aumenta em igual proporção a capacidade de produção. Em outras palavras, desenvolver o capital humano é possibilitar o acesso à educação para que sejam desenvolvidos os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva. Sobre essa teoria, Frigotto (1999, p. 40) acrescenta que ela pressupõe a idéia de que “[...] o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (2007, p. 50).

Nesse sentido, à escola cabia forjar um dos elementos fundamentais na teoria do capital humano, a formação da mão-de-obra que seria absorvida pelo mercado. Elemento este, que consequentemente provocaria “o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2008, p. 112). Nessa perspectiva Saviani explica que:

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (2008, p. 113).

Nesta exposição de Saviani, é demonstrado que a idéia de competitividade, competência e emprego na atualidade, está vinculada a capacidade do indivíduo de se autogerir para se inserir no mercado de trabalho. A educação neste panorama, assume a lógica, o caráter de garantir a empregabilidade, como também a responsabilidade do sucesso ou do insucesso é do indivíduo e não das condições sociais impostas a ele.

Desse modo o que é apresentado na formação do trabalhador se configura também na formação dos professores. Como exemplo, retomamos as idéias de autores que se posicionam a favor do construtivismo e expressam o mesmo pensamento com

relação a capacidade de realizar sozinho – ou seja, a autonomia discurso presente na retórica construtivista – as aprendizagens significativas:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 36, apud, DUARTE, 2001, p. 33).

Como foram demonstradas pelos autores até aqui, as concepções presentes nos mostram que existe a presença forte de alguns conceitos do ideário construtivista, como também o posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender” atravessando a formação do professor.

Por esses fatores observados, a investigação da relação existente entre o construtivismo e os cursos de formação de educadores, dentro do contexto da crise do capital, apresenta elementos que requer um exame detalhado para compreender as determinações impostas pelos organismos internacionais à atuação do professor no processo da educação nos marcos liberais. A esse respeito nos deteremos com mais afinco no capítulo 3, onde trataremos da relação entre o ideário construtivista e as atuais propostas para formação de professores, particularmente, as tendências e diretrizes para a formação do Pedagogo.

3. O PARADIGMA CONSTRUTIVISTA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB O CRIVO DA CRÍTICA MARXISTA

Quantos construtivismos existem?

Tantos quantos forem as categorias que se querem alcançar.

Que ênfase?

Tantos quantos forem os “pólos” das principais antinomias educativas.

Pedro Hernández

Na busca de aprofundar a discussão sobre o assunto para posterior análise, faremos uma breve incursão pela história do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de demarcar o período que remonta as raízes dessa temática. Esse caminho se assenta na perspectiva de nos debruçarmos sobre as diretrizes existentes hoje no curso de Pedagogia, demonstrando a sua relação de aproximação aos pressupostos teórico-metodológicos que configurariam o ideário construtivista.

Iniciando o esforço de recuperar a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, recorreremos aos estudos de Silva (2006) que subdivide a história do referido Curso em duas partes: a primeira denominada de “As três regulamentações do curso de pedagogia no Brasil” e a segunda intitulada “A questão do curso de pedagogia no Brasil”. A autora afirma que para realizar essa recuperação histórica parte do pressuposto de que “a história do curso de pedagogia no Brasil corresponde, à história da questão de sua identidade” (Ibidem, p.2).

Dessa forma, buscamos mediante o exame dos documentos legais; das propostas resultantes das discussões sobre a identidade do pedagogo; das manifestações dos envolvidos no processo de discussão e/ou da reformulação da formação do pedagogo, apanhar o caminho histórico seguido pelo Curso em questão.

De acordo com os estudos de Silva (2006), o Curso de Pedagogia no Brasil se inicia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939, através do decreto-lei nº 1190. Nessa perspectiva oferece uma periodização que caracterizaria o histórico do curso: “a) o primeiro de 1939 a 1972, o das regulamentações”; “b) o segundo de 1973 a 1978, o das indicações”; “c) o terceiro de 1979 até 1998, o das propostas”; “d) o quarto que inicia em 1999, o período dos decretos”.

Saviani (2008), por sua vez, analisando a história do Curso de Pedagogia afirma que o decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, dá a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia³⁶, visto que, “a concepção que orienta a organização dessa faculdade se contrapõe tanto à idéia inicial que presidiu à proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, quanto à Universidade do Distrito Federal” (Ibidem, p. 37), o que leva ao entendimento de que haviam respectivamente duas concepções: uma em que “a formação do profissional era ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratório”; e uma outra em que “separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional” (Ibidem).

Por sua vez, Saviani (2008) esclarece que o quadro político em que se encontrava o Brasil era o regime centralizado do Estado Novo, conduzindo, por essa razão, a forma de organizar esse nível de ensino ficou sob a responsabilidade da Universidade do Brasil, entre o período de 1940 a 1968.

O autor recupera ainda que,

³⁶ Universidade fundada em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.990 no Presidente Getulio Vargas e extinta em 1968. A Faculdade Nacional de Filosofia destinava-se a formação de bacharéis e licenciados para a educação, especificamente, tinha a missão de preparar professores de nível médio (SAVIANE, 2008).

[...] o mencionado decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-se em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Esta aí a origem do curso de pedagogia (2008, p.39).

Na mesma direção Scheibe e Aguiar apresentam a seguinte formulação no que concerne ao feito histórico de criação do curso de pedagogia:

O curso de pedagogia foi criado no Brasil como conseqüência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (1999, p. 222).

O pedagogo poderia então, nessa conjuntura, que se materializava assumir dois campos de trabalho: ser o técnico trabalhando no ME – Ministério da Educação e saúde³⁷; ou poderia ser como licenciado, professor do curso normal. No primeiro, já se observava um campo vago quanto às funções do pedagogo. No segundo, se flexibilizava a exigência de uma formação no Curso de Pedagogia para atuar como professor já que bastava ser portador de um diploma em nível superior para lecionar no Curso Normal (SCHEIBE & AGUIAR, 1999, p. 222).

³⁷ Em 1953 com a criação do Ministério da Saúde, o Ministério da Educação – não mais com as responsabilidades da saúde – passa a ser chamado oficialmente de MEC – Ministério da Educação e Cultura (Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953). A partir de 15 de março de 1985, com a criação do Minc-Ministério da Cultura, pelo decreto 91.144, acontece a substituição do nome anterior, passando a se chamar Ministério da Educação, permanecendo a sigla MEC, que atualmente conhecemos.

Sendo assim, Silva (2006) avalia como problemática a gênese do curso de pedagogia, pois criou um bacharelado no curso, sem revelar a devida caracterização desse novo profissional, “no caso do curso de pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia” (Ibidem, p.12). Desse modo, o bacharelado oferecido em três anos, subsequente a este seria oferecido um curso de didática de duração de um ano, conferindo o diploma de licenciado, ofertado com a seguinte integralização curricular: didática geral; didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação.

Com efeito, Saviani (2008, p. 40) advoga que na conjugação dessa formação centrada no ensino da didática, da gestão e dos fundamentos da educação, se revelaria, até certo ponto, a influência dos pressupostos da Escola Nova na formação do Pedagogo. Em sua concepção, o autor destaca que

Pelos nomes das disciplinas nota-se, na organização formal, uma certa influência do ideário da Escola Nova. No entanto, como já se indicou ao se mostrar as diferenças entre os projetos da Universidade do Distrito Federal e da Universidade do Brasil, essa organização distancia do espírito que impregnava aquele ideário. Esse desvio torna-se ainda mais nítido quando se levam em conta outros tipos de instituições de ensino superior que foram criadas no período, a partir da iniciativa particular. Isso é evidente, por exemplo, no caso dos católicos³⁸, que fizeram uma oposição explícita e acirrada ao grupo dos pioneiros e, em especial, a Anísio Teixeira o líder católico Alceu Amoroso (pseudônimo Tristão de Ataíde) e o ministro Gustavo Capanema.

Outra manifestação gerada na época e que não obscurece a diferença real entre os bacharelados e o curso específico de pedagogia, são as finalidades deliberadas pela Faculdade Nacional de Filosofia, que prescrevia “o preparo dos trabalhadores

³⁸ Aqui se trata da universidade católica instituída naquele momento. A fundação em 1941 da PUC – Rio e em 1946, da PUC-SP.

intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (SILVA, 2006, p.13). Ademais, o decreto-lei nº 1.190/39 que determinava que a partir de 1º de janeiro de 1943, a exigência do diploma de Bacharel em Pedagogia para preenchimento dos cargos de técnicos de educação junto ao Ministério de Educação e Cultura-MEC (SILVA, 2006, p. 13).

Conforme Saviani (2008) o decreto lei que criou o curso de pedagogia instituiu um currículo pleno fechado igualmente como nas áreas dos cursos de filosofia, ciências e letras, porém não os conectando aos problemas e aos processos de investigação específicos da educação. Desse modo, o caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia ao invés de abrir foi fechado. Por isso, Saviani (2008, p. 41) expõe indagações pertinentes a esse processo:

Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? Por suposto, as matérias constantes de seu currículo de bacharelado, como ocorria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. No entanto, no caso das demais seções, as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Da mesma forma Saviani (2008, p. 41) demonstra a ausência de harmonia entre a pedagogia e outros cursos, “as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (2008, p. 41). A Lei Orgânica do Ensino Normal (nº. 8530/1946) previa um currículo em que, sobretudo, prevaleciam às disciplinas de cultura geral, secundarizando, desta feita, as de formação

profissional. Em seus termos, estabelecia que para ser docente no Curso Normal era necessário o diploma de ensino superior.

Da mesma forma, Saviani (2008, p. 41) demonstra a ausência de harmonia entre a pedagogia e outros cursos, “as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (2008, p. 41). A Lei Orgânica do Ensino Normal (nº. 8530/1946) previa um currículo em que, sobretudo, prevaleciam às disciplinas de cultura geral, secundarizando, desta feita, as de formação profissional. Em seus termos, estabelecia que para ser docente no Curso Normal era necessário o diploma de ensino superior.

Em 1961 é aprovada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro. Em 1962 um parecer de autoria do conselheiro Valnir Chagas³⁹, do Conselho Federal de Educação nº 251/62, que de início trata da fragilidade que se encontra o curso de pedagogia, apresenta a controvérsia sobre a extinção ou não do curso de pedagogia. Para Silva (2006, p. 15) o conselheiro Valnir Chagas:

Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. Considerando a validade de tal idéia [extinção do curso de pedagogia] apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primário em curso secundário já era uma solução avançada para época.

Nessa perspectiva, o parecer em questão fixa o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. A previsão era de que antes de 1970, o curso teria de ser redefinido e este seria o suporte de formação para os professores primários. Já a

³⁹ Relator do Conselho Federal de Educação, no qual apresentou o parecer CFE/62 que fixa o currículo mínimo para o curso de pedagogia. O parecer faz parte da primeira LDB nº 4.024/61. Nesta época o ministro da Educação e Cultura era Darcy Ribeiro (SILVA, 2006).

formação do “pedagoga” aconteceria em nível de pós-graduação para os bacharéis e licenciados que se voltasse para a educação (SILVA, 2006, p. 15-16).

Segundo Saviani (2008, p. 42) essa nova regulamentação advinda do parecer nº 251/62 e aprovada pelo CFE, apresentava outras determinações que estipulava a duração do curso, o caráter de flexibilidade dado às questões de cursar as disciplinas e o fim do esquema “3+1”:

Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Recorde-se que a rigidez da situação anterior era tal que o Decreto-Lei n. 3.454, de julho de 1941, “proibiu a todas as faculdades de filosofia, ciências e letras a realização simultânea do curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado”. Com a nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como “3+1”.

O autor também afirma que continuava o caráter generalista da formação do pedagogo, visto que até aquele momento não se introduzira nenhuma habilitação técnica no curso.

Um ponto ressaltado por Saviani (2008, p. 43) nesta regulamentação é quanto à grade curricular, “com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso”, que permitiu uma abertura, distinta da realidade anterior, em que o currículo permaneceu fechado.

Tal estrutura permaneceu até os anos de 1960, quando devido a grande insatisfação que ganhou corpo entre educadores e estudantes a respeito das disciplinas e da estrutura curricular, se reivindicava uma mudança que pudesse dirimir tais questões. No final dessa década os estudantes e educadores não conseguem aceitar os termos técnicos da proposta governamental a ser implantada, proposta esta do governo militar.

Então, recorre-se a elaboração de outro parecer CFE nº 252/69 de autoria do conselheiro Valnir Chagas que passa a orientar, particularmente, a estrutura curricular do curso de pedagogia (SILVA, 2006, p. 23).

Segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 222) como desdobramento do parecer 252/69 do CFE, o curso de pedagogia toma outro contorno, “sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a lei nº 5540/68”. Para as autoras, essa lei conhecida como a da Reforma Universitária de 1968⁴⁰, vai produzir

[...] a concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

Podemos perceber a partir da exposição destes autores, diante das reformas citadas, especialmente no parecer CFE nº 252/69, que o modelo tecnicista e liberal fica configurado no curso de pedagogia. Desse modo, dissociando ainda mais a teoria da prática, consolidando a separação e acirramento entre cursos superiores e profissionais. Fica assim, configurado a exacerbação do planejamento, a simplificação da ciência e a sua transformação em técnicas da racionalidade formal para/e, principalmente, atender as demandas do mercado. Por conseguinte, o curso de pedagogia “passa a ser composto

⁴⁰ A mais emblemática ilustração da legislação oficial que trata do ensino superior no Brasil é a Reforma Universitária de 1968, impetrada no contexto histórico da ditadura militar, manteve sob vigilância a Universidade Pública Brasileira e que instituiu o departamento como unidade mínima de ensino; criou os institutos básicos; alterou o exame vestibular, aboliu a cátedra, dentre outras ações. Todavia, em meio a um conjunto de contradições reafirmou o tripé ensino-pesquisa-extensão.

por duas partes: uma comum constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas” (SILVA, 2006, p. 26-27).

O curso de pedagogia fica então composto pela base comum, constituída pelas disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia e didática e por uma parte diversificada que se estruturava em disciplinas específicas para atender as habilitações.

-para a habilitação em “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia de 1º grau, prática de ensino na escola de 1º grau (estágio);

-para a habilitação em “Orientação educacional”, as matérias: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento de 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional e medidas educacionais;

-para a habilitação em “Administração escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação;

-para a habilitação em “supervisão escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;

-para a habilitação de “Inspeção escolar”, as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino. (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 222-223).

Além de caracterizar, a partir dessa reforma curricular, a fragmentação proposta na “parte diversificada” através das habilitações, do mesmo modo, na “base comum” é sobreposto os fundamentos da educação como foco principal na formação do pedagogo. Outro ponto a que merece ser destacado foi o debate em torno do direito do pedagogo lecionar no ensino primário. Para garantir tal direito foi fixado a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: metodologia do ensino de 1º grau e prática de

ensino na escola de 1º grau com estágio supervisionado (SILVA, 2006, p. 31-32). Caminhamos para a conjuntura histórica que se ergue com a década de 1980. O estudo dessa periodização nos conduz ao entendimento de que não se pode tratar do resgate do Curso de Pedagogia sem reconstituir os elementos centrais da trajetória da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE.

As razões dessa opção em estudar a formação do pedagogo a partir da década de 1980, articulada, particularmente, ao exame da ANFOPE, se devem alguns aspectos essenciais. Dentre eles podemos destacar:

- Trata-se de um movimento social eminentemente ligado, no campo da educação, à formação do educador;

- Essa entidade científica nacional, ainda que buscasse um diálogo com as demais licenciaturas, teve muito mais influência político-teórica na área de discussão dos cursos de pedagogia;

- Constitui-se em um movimento que alia efetiva militância política com uma proposta teórica clara e bem definida, tanto para a sua base, os educadores, tanto para a definição das políticas públicas dos últimos anos, atuando, particularmente, no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, na formulação da política de formação docente;

- No campo teórico desenvolve categorias de análises sobre a identidade e formação do educador que ainda hoje permanecem presentes no debate político e acadêmico que influencia, por essa via, a formação do pedagogo.

Dentre essas categorias, podemos destacar, a docência como base na identidade do educador; a compreensão do educador como profissional da educação; a ênfase numa sólida formação teórica e na relação teoria e prática nos cursos de

formação e a defesa do conhecimento interdisciplinar com foco na formação do professor-pesquisador. Para além desses, se empenhou na criação da categoria mais abrangente e polêmica: a base comum nacional.

Outro aspecto relevante que nos conduziu ao exame da ANFOPE é o registro de suas discussões a cada encontro nacional, numa síntese em documentos que continham em sua estrutura, quase que invariavelmente, análise de conjuntura nacional e internacional; história do movimento dos educadores; síntese de suas concepções teóricas e propostas para a luta política e a militância no campo da formação dos educadores.

Dito de outro modo, a atuação da ANFOPE merece grande destaque por ter sido uma entidade que participou efetivamente na definição dos rumos da política nacional de formação de professores. Para tanto, nos deteremos nesse momento, no exame mais detalhado da trajetória histórica da ANFOPE, buscando avaliar, nesse contexto, as tendências e as propostas que culminaram o desfecho das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia –DCN's, aprovadas em 2006.

3.1- O movimento nacional dos educadores e as diretrizes da formação docente: examinando a ANFOPE

A gênese histórica da ANFOPE remonta a década de 1980, quando na oportunidade da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Educador, posteriormente, intitulado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE e finalmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. No período de seu surgimento, o Brasil passava por um processo

de abertura política e redemocratização do estado, marcado por uma intensa e efervescente movimentação na educação. Os movimentos sociais de então, agregavam educadores com fins de questionar o regime militar. Naquele momento as discussões giravam em torno das licenciaturas e do Curso de Pedagogia, como também, os pareceres do Conselho Federal de Educação – CFE⁴¹ na pessoa do conselheiro Valnir Chagas⁴².

O Comitê Nacional Pró-formação do Educador assume o espaço que o próprio CFE deixa, pois o MEC delega para as faculdades de Educação as discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Para Silva, a criação do Comitê foi uma necessidade gerada em âmbito nacional:

Foi, porém, em 1980, diante da informação de que o Mec retomava a matéria a respeito do assunto a partir das Indicações CFE nos 67/75 e 70/76, que participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, organizaram-se para desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. Com integrantes originários de vários pontos do país, foi então criado o “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, o qual atuaria através da articulação de comitês regionais que também passaram a ser criados (2006, p.63).

O Comitê Nacional Pró-formação do Educador se uniu a alguns movimentos da época, como associações e entidades de educadores e estudantes, aumentando pouco a pouco sua importância nas discussões referentes às reformulações dos cursos de educadores, possibilitando a esses movimentos a inserção nas políticas educacionais.

⁴¹ O Conselho Federal de Educação-CFE, foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, em de 24 de novembro de 1995. O órgão fez parte do Ministério de Educação (MEC) e atuou regulando políticas nacionais da educação e emitindo pareceres, bem como, o que é realizado hoje pelo CNE.

⁴² Valnir Chagas ou Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006), nascido em Morada Nova, Ceará, atuou como conselheiro no antigo Conselho Federal de Educação. Entre 1962 a 1976, foi autor de alguns pareceres polêmicos do CFE, que por vezes, quase chegou à extinção do curso de Pedagogia.

Em 1981, a partir da produção e divulgação da “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas”, apresentou destaque no cenário nacional. Nesse documento havia uma redefinição sobre a formação de professores que atingia os cursos de bacharelado e as licenciaturas, pois a formação do professor desde o início deveria contemplar estudos que levasse a compreensão da realidade e da problemática educacional brasileira. Desse modo, o comitê apresentava uma concepção contrária à reforma universitária de 1968 e as ideias do currículo tecnicista da época (SILVA, 2006) ⁴³.

Para Massias (2007) foi em 1981 que o comitê percebeu que embora houvesse solicitado o maior número de entidades educacionais para participar das discussões promovidas pelo MEC, ainda assim, o resultado não fora satisfatório, influenciando a mudança de sede da entidade. Em 1982, o comitê muda-se de Goiânia e passa a ter sua sede em São Paulo, publicando suas produções sobre os seminários em que participa.

Em 1983, o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, na ocasião do I Encontro Nacional do MEC, modifica-se e passa a ser chamado de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Com essa modificação a entidade acompanha as discussões realizadas pelo antigo Comitê, dando prosseguimento as discussões políticas sobre a formação de professores e atuando até

⁴³ Daí surge à concepção de núcleo comum e, posteriormente, base comum nacional dos cursos de formação de educadores. Em outras palavras o significado da *BCN* para a CONARCFE recebia a seguinte interpretação: a) A base comum nacional seria a “garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Sob essa ótica, a ênfase é colocada no “estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica”, visando desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido, [...]; b) A base comum nacional seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental”. Deve-se buscar assim, o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (ANFOPE, 1984, p. 2).

1990.

Em 1990 nasce a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. O momento histórico de aparecimento no cenário nacional da ANFOPE evidenciava uma proposta de formação de professores assentada no modelo de expansão do ensino superior, advinda das reformas e recomendações dos organismos financeiros internacionais.

Segundo Massias (2007), a existência jurídica da ANFOPE, aconteceu a partir de 26 de julho de 1990. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE deu prosseguimento às lutas anteriores totalizando até 2007, oito encontros nacionais. Assim,

Em todos os encontros nacionais promovidos pela entidade, enquanto intitulada como ANFOPE, no término dos mesmos, foram elaborados os respectivos Documentos Finais, em que foram registrados os temas discutidos, os debates e ações da associação frente às questões estudadas pela mesma (MASSIAS, 2007, p. 46).

E ainda,

Nos Documentos Finais dos encontros promovidos pela ANFOPE, no período de 1990 a 2004, a mesma teve o cuidado de ao registrar os temas discutidos, acrescentou os componentes da diretoria, a dinâmica de trabalho utilizada (...) E examinando o mesmo, foi possível identificar que a associação buscou manter uma dinâmica de trabalho nos encontros, que se caracterizou pelos grupos de trabalho e mesa-redonda (Ibidem, 2007, p. 46).

Para Silva (2006), o debate produzido em 1990 sobre o curso de Pedagogia pela ANFOPE enfraquece, pois deixa de ser o cerne da questão para priorizar a base comum nacional referente à formação dos educadores. Com isso, as lutas da entidade focam as licenciaturas em primeiro plano e secundariamente as discussões do curso de Pedagogia. Para a autora:

A partir de 1990, a questão da identidade do curso de pedagogia – representada pelo debate sobre as funções do curso bem como sua estruturação – deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da ANFOPE. Considera-se que as divergências estariam superadas, uma vez que já se admitia as diferentes opções e experiências locais e regionais (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1994). O foco passa a ser, ao invés de temas específicos do curso de pedagogia, aquele referente à formação dos educadores em geral: a base comum nacional (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1990, apud SILVA, 2006, p. 75).

Observamos, porém que esse quadro se modifica mais uma vez com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, nº. 9.394. É a partir dos indicadores da formação de profissionais da educação básica, nos artigos 62, 63 e 64, que novamente ressurgem com força a discussão sobre o Curso de Pedagogia entre as entidades e principalmente com a ANFOPE. Para a compreensão do que estamos situando, ressaltamos o conteúdo desses artigos:

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

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:

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

II – programas de formação pedagógicas para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

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

Art. 64 - a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão, e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (MEC, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, nº. 9.394/96).

Assim, no artigo 62 podemos observar na afirmação da lei que são colocados os espaços dos institutos superiores de educação, como mais uma alternativa de formação para docentes da educação básica.

Especificamente no artigo 63, observamos a possibilidade do instituto superior de educação substituir o curso de pedagogia. E essa interpretação ocasionou várias discussões e manifestações por parte das entidades, associações, educadores e estudantes envolvidos com a questão (SILVA, 2006).

Para Silva (2006, p. 76), se impôs a seguinte indagação:

[...] qual será, então, a função do curso de pedagogia, se a resposta à questão acima for negativa, nas instituições que optarem por alocar a formação de profissionais não docentes para a educação básica na pós-graduação e não em curso de graduação em pedagogia, conforme permitido pelo artigo 64 da nova LDB?

Imbuídas da mesma perspectiva, Scheibe e Aguiar apresentam discussões pós- LDB que convergem para o debate nacional acerca dos artigos supracitados.

É nesse contexto de reconfiguração do ensino superior brasileiro que se coloca o debate a respeito das novas diretrizes para o curso de pedagogia. Já na LDB (Lei nº 9.394/96) o problema ficou explicitado, quando essa lei criou o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63). Esse curso foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no art. 64, que diz que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. A lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia. Fica, porém, a questão de como interpretar o curso de pedagogia de agora em diante, se esse curso passou, sobretudo nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil? (1999, p. 223)

Dessa forma, as discussões ficaram em torno da definição e do futuro do Curso de Pedagogia, pois os artigos em questão retiravam a função histórica do curso e o destituía do que já vinha realizando até então: formar o educador generalista que atuasse na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Através do Mec e com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESu – foi enviado o ofício circular nº 014/98, onde as entidades foram solicitadas a enviar suas propostas para a discussão das novas diretrizes do curso de pedagogia. Essa conquista – que abriu um certo espaço para a participação das Faculdades e Centro de Educação na formulação dessa diretrizes – não fora gratuita. Ao contrário, surgiu após intensa e ampla efervescência dos educadores, comandados pela ANFOPE, que se contrapôs radicalmente à política da resolução CP/CNE no. 1⁴⁴ na gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, que instituiu os Institutos Superiores de Educação, atribuindo a esses institutos a prioridade na oferta de cursos de formação dos professores para a educação básica, em conformidade com os já citados artigos da LDB. A partir desse movimento forte dos educadores, se conquistou, até certo ponto, a participação dos representantes dos cursos de Pedagogia na Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP).

Sobre a Comissão de Especialistas do ensino de Pedagogia (CEEP), Vieira (2007) afirma:

Em 1997, com o Edital n. 4 da SESu/MEC (BRASIL, 1997), foram renovadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC n.146 (BRASIL, 1998), foi designada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo – USP, e Zélia Milleo

⁴⁴ A resolução que trata da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação foi a do Conselho Pleno, CP/CNE n. I, de 30/09/1999.

Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Esta Comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Entre 1998 e 2000, período de trabalho da comissão no qual foi elaborada a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, várias sugestões provenientes de IES do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE (2007, p. 29).

Essa Comissão foi muito habilidosa no trato das propostas das IES e das ideias da ANFOPE até 1990, que estavam voltadas para a “estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que se foi fazendo a respeito da Base Comum Nacional” (SILVA, 2006, p.79).

Em 1998, a ANFOPE formula um documento intitulado: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. O documento indicava, em contraposição ao que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 62 e 63, que o local privilegiado para a formação de docentes para a educação básica seria as universidades, faculdades e centros.

Segundo Silva (2006, p.79) neste documento da ANFOPE,

A orientação vai no sentido de superar, no caso do primeiro, a fragmentação entre suas habilitações e, em se tratando de todas as licenciaturas, a dicotomia atualmente existente entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Esses são os únicos limites fixados no documento no que concerne às questões estruturais, uma vez que o mesmo se encaminha na direção de que as próprias instituições formadoras organizem suas propostas curriculares, orientadas por indicações gerais a todos os cursos, destacando-se entre essas a da “base comum nacional” e da constituição da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

É porém no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

em 1998, que as preocupações serão dirigidas para o curso de pedagogia, a ponto de se definir funções, estabelecer orientações metodológicas na organização curricular. Neste Congresso, também é compreendido que o pedagogo se definirá primeiramente, como professor. O entendimento desse grupo sobre o curso de Pedagogia caracterizou-se na centralização da teoria e prática no processo educativo, independente de onde aconteça esse processo. Assim, advoga-se as atribuições do Curso de Pedagogia “formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras” (SILVA, 2006, p. 80).

Em 06 de maio de 1999, foi divulgado um primeiro documento que apresenta as Propostas de Diretrizes Curriculares pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia- CEEP. Este documento teve boa aceitação pela academia e representava as lutas travadas ao longo do movimento da ANFOPE (SILVA, 2006). Nesse documento ficou expresso um perfil do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, apud, SILVA, 2006, p. 82).

Desse modo, a proposta de 1999, foi marcada pela flexibilidade e a diversificação referente aos tópicos de estudo, centrados em três pontos: indicação dos conteúdos básicos; de aprofundamento e por último, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação.

O motivo da aceitação pelas entidades acadêmicas dessa proposta, segundo Silva (2006), se consubstanciou na busca pelo fortalecimento e resistência à tendência –

após a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pela resolução nº 1 do CP/CNE – de retirar do Curso de Pedagogia a prioridade na formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Santos e Santana (2006, p. 2198), as políticas da década de noventa, especialmente, situadas na LDB/96 e nos artigos 62, 63, e 64 possibilitaram uma movimentação de resistência entre educadores e estudantes. Para os autores,

A movimentação de educadores e estudantes das universidades públicas, com base nesses artigos mostrou-se importante pelo fato de se posicionarem frente às investidas do projeto neoliberal que poderia extinguir gradualmente a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Considerando este contexto, percebemos a expansão desenfreada de instituições de ensino superior que se dispunha a formar professores nos Cursos Normais Superiores, nos Institutos Superiores de Educação.

Assim, sobre a resolução CP/CNE nº I, de 30/09/1999, encontramos em Dourado e Paro (2001) a afirmação que a partir dessa resolução apresenta-se um redirecionamento da formação de professores para os Institutos Superiores de Educação-ISE. O que, para os autores, trata-se de uma negligência e uma desconsideração das experiências acumuladas no campo da política nacional de formação docente.

A regulamentação dos ISE pela Resolução CP-CNE nº 1, de 30/09/1999, negligencia as experiências sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, oferecidas em cursos de pedagogia, visando alterar, substantivamente, a política de formação de professores. A criação dos ISE consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam, portanto, a formação dos professores (DOURADO; PARO, 2001, p. 52-53, apud, SANTOS; SANTANA, p. 2198).

Outra problemática confirmada para o curso de Pedagogia é manifestada

pelo parecer CES 970, aprovado em 9/11/99. Nesse parecer, fica clara a retirada da formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, no curso de Pedagogia. O conteúdo aqui levantado é expresso nos termos do citado parecer com relação à formação de professores para as SIEF – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e EI – Educação Infantil:

Julgamos que, conforme o estabelecido no Parecer CES 115/99, a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e EI, com projeto pedagógico próprio, que contemple o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e aquelas destinadas a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esses níveis de ensino, consiste opção correta. Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores. Há entretanto, duas situações que precisam ser objeto de consideração específica: A primeira é dos atuais cursos de Pedagogia que já possuem a referida habilitação autorizada ou reconhecida. Nestes casos, deve ser concedida à instituição um PCES970_99.doc/Nov/99 - SED 2 prazo de 04 (quatro) anos para substituição dessa habilitação pelo Curso Normal Superior. A segunda é dos pedidos de criação desta habilitação que são anteriores à Resolução, que já foram avaliadas positivamente pelas Comissões de Especialistas e que se encontram na CES/CNE. Nestes casos, a autorização deve ser concedida por 02 (dois) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferências dos alunos matriculados na habilitação para Magistério do curso de Pedagogia, para o novo curso (BRASIL, CNE/CES, 1999, p. 2 e 3).

Em 06 de dezembro de 1999 é lançado o decreto presidencial nº 3276/99, onde vai ser respaldado o parecer anterior, ou seja, o parecer CES 970, aprovado em 9/11/99. Esse episódio causa repúdio, indignação e fortes manifestações por aqueles que defendem o curso de Pedagogia.

Para Silva (2006, p. 84),

Foram intensas as manifestações contrárias ao referido parecer, tanto que, diante da possibilidade da sua reversão pelo Conselho Pleno (CP)

do CNE em Reunião agendada para 7 de dezembro de 1999, a posição da CES foi socorrida pelo decreto presidencial nº 3.276, de 6/12/1999, através do qual aquela formação, quando em nível superior, passa a ser exclusiva dos cursos normais superiores.

Conforme Santos (2008, p. 107), “em sua trajetória de progressos e retrocesso, o curso de Pedagogia continua a se descaracterizar, em virtude da criação paralela de outro *locus* destinado à formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”.

Em Santos (2008, p. 107), é possível confirmar que com a movimentação provocada pela ANFOPE junto às universidades com debates e encontros dados aos estudantes e professores, posteriormente causando a revogação do decreto nº 3. 276/99. A defesa da ANFOPE estaria em que “a formação de todo profissional da educação passe pelo âmbito da universidade pública, tendo como eixo uma ampla e sólida formação teórica e prática”.

Do mesmo modo Silva (2006, p. 84) afirma que várias repercussões foram desencadeadas pelo decreto presidencial, mobilizando o CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de pedagogia, a ANFOPE, o Fórum de Pedagogia, o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das universidades públicas – FORUMDIR, entre outros.

A própria Comissão de Especialistas de Ensino do curso de pedagogia encaminhou carta à CES através da qual comunica sua indignação, recrimina o desconhecimento da matéria em discussão por parte de tal colegiado e reivindica a revisão da mesma pelo Conselho Pleno. Também foram intensas as manifestações das universidades bem como das demais entidades acadêmicas ligadas ao assunto, destacando-se a atuação da ANFOPE, do Fórum de Pedagogia e também do Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das universidades públicas.

Salienta mais ainda a autora, sobre os desdobramentos e o impacto desse decreto no meio educacional.

No dia seguinte ao decreto presidencial, uma carta aberta às universidades, conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE dirigida às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação recrimina o Ato do Executivo. Tais entidades, por sua vez, mobilizaram-se através da criação do Fórum em Defesa da formação do Professores, o qual foi composta, inicialmente, por 11 delas: ANDES/ Sindicato Nacional (SN), ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, Cedes, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de educação infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SILVA, 2006, p. 85).

O decreto nº 3554, de 7/12/2000, amenizaria parcialmente o mal-estar gerado pelo decreto anterior, onde o substituto do termo “exclusivamente” passou para “preferencialmente” (SILVA, 2006, p. 85).

Ao curso de pedagogia ficou a alternativa da licenciatura secundarizada. O mesmo, no entanto, não agradou as entidades, estudantes e professores que continuaram na luta, especialmente da ANFOPE. A entidade ANFOPE apresentou durante a primeira metade da década de 2000, nos encontros e fóruns que manteve a perspectiva de defesa da *BCN* – Base Comum Nacional.

Para Vieira (2007, p. 64) a ANFOPE em 2000, no X Encontro Nacional proporcionou discussões acerca da Base Comum Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O X Encontro Nacional da ANFOPE, em Brasília, no período de 7 a 10 de agosto de 2000, teve como tema *Embate entre projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares*. O evento contou com uma mesa-redonda e dois Debates, um com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional da Educação, com as professoras Silke Weber e Raquel Figueiredo, e outro com a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e o ANDES-SN. No texto do documento final⁵³ do X Encontro foi relatada como exitosa as experiências de realização dos Seminários Nacionais sobre

Formação dos Profissionais da Educação, em articulação com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, e também com o Fórum de Pró-reitores de Graduação – ForGrad. Os Seminários Nacionais focaram suas discussões em aspectos pontuais das políticas de formação dos educadores, como o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, os Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e aprofundaram a compreensão sobre os princípios gerais do movimento, em particular da base comum nacional e da proposta de escola única de formação.

Conforme Vieira (2007, p. 64 e 65), ainda sobre o X Encontro Nacional, a ANFOPE reforçou a concepção de docência como base hegemônica atrelados a cinco itens, a saber: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar e por último, a incorporação da concepção de formação continuada.

Nestes itens revelados no documento do X Encontro nacional, percebemos o quanto existe de proximidade com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, configurada pelo tripé na docência, gestão e conhecimento. Entendemos que a própria trajetória do Comitê Nacional Pró-Reformulação do Educador, posteriormente, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE e finalmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE se modificou ao longo dos anos 1990, não correspondendo mais às reivindicações propostas nos anos oitenta. Diferentemente, essa metamorfose, como veremos mais adiante, quando tratarmos do exame crítico do Programa de Educação para Todos, nada tem de combativa, se rendendo aos movimentos de conciliação, representada bem pela expressão “perdemos os anéis, que fiquem os dedos”⁴⁵.

⁴⁵ Embora essa política não conseguisse agradar a todos os educadores, é também interessante expor, comparar que o caminho percorrido pelo próprio Curso, recorda os movimentos conciliatórios da manobra sindicalista e tripartite dos anos noventa. A história que conhecemos desse período, apresenta uma revanche neoliberal entre estado e patronato, sob os trabalhadores e se afinam as políticas de reestruturação aos padrões de produção vigente. No caso da educação, veremos claramente o retorno aos contratos reiterados aos organismos financeiros internacionais – recordemos o grande encontro de 1990, onde foi firmada entre países e organismos multilaterais a Declaração de Jomtien, nada menos que a

Em 2002 ocorreu o XI Encontro Nacional da ANFOPE em Florianópolis, no período de 21 a 23 de agosto de 2002. O tema tratado nesse encontro foi a *Base Comum Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação: um projeto ainda em construção*.

Segundo Vieira (2007, p. 66), neste encontro foi discutido e realizado uma análise sobre as últimas políticas educacionais implementadas no país, que não se ajustavam com as lutas de defesa da educação realizadas pelos movimentos sociais de educadores, entidades e órgãos acadêmicos. Por esse motivo, o documento da ANFOPE exprime esse descontentamento com as questões tratadas pela política nacional do Estado:

[...] a formulação de uma LDBEN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado; - a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica; - a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores; - a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso; - as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;- a regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena; - a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade : SAEB, ENEM, Exame

UNESCO e o BM – nos encontros e fóruns para um novo panorama de política educacional que estava se configurando. Seria necessária uma formação de professores fundada em um currículo que pudesse permitir – dentro destas metas para a educação, o princípio da cidadania, da inclusão social – e do ajustamento dos indivíduos às necessidades de reprodução do capital, no bojo das pedagogias do aprender a aprender, forjando o que estamos tentando cercar em nossa pesquisa, a influência do ideário construtivista na formação do pedagogo. Por enquanto, podemos afirmar que o conjunto de diretrizes postas para o Curso de Pedagogia, a partir da década de 1990, vem atendendo, grosso modo, ao conjunto de recomendações impostas pelo Banco Mundial, ONU e UNESCO. Mais adiante, nos debruçaremos sobre o Programa de Educação para Todos.

Nacional de Cursos (Provão); - a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática; - o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais; - a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia; - a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada (ANFOPE, 2002, p. 9, apud, VIEIRA, 2007, p.66 e 67).

Desse documento resultaram algumas intervenções políticas junto a outras entidades como: FORUMDIR, ANPED, ANDES-SN, ANDE, CNTE, FORGRAD, entre outras, para reafirmar o projeto construído histórico e coletivamente pela ANFOPE.

No período de 11 a 13 de agosto de 2004, ocorreu o XII Encontro Nacional da ANFOPE sob a temática: *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Este encontro se realizou em Brasília/DF, apoiado pela Faculdade de Educação da UnB e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Neste encontro, foram apresentadas algumas posições da ANFOPE com relação às preocupações com a política educacional daquele período e com a Reforma Universitária, a Rede de Formação de Professores e o Exame de Certificação, entre outros (VIEIRA, 2007, p.66).

Na “Definição das diretrizes para o curso de pedagogia”, documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004 pela ANFOPE, ANPEd e CEDES podemos observar a confirmação das posições históricas dos movimentos de educadores quando se afirma:

Nossas posições históricas - **a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação** – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da **fragmentação** na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da **dicotomia** – formar o professor e o especialista **no educador**. A defesa do movimento em relação à organização institucional e curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, tendo por referência a base comum nacional, orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*. Coerente com este propósito, faz-se necessário o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso, intensificando os vínculos entre a instituição formadora e os sistemas de ensino de modo a garantir uma formação que saiba responder aos desafios e contradições da realidade educacional. Considerando fundamental o princípio de autonomia das instituições na elaboração de seus projetos curriculares, reafirma-se aqui a posição sistematizada no documento do XII Encontro da ANFOPE, o qual expressa claramente a defesa da ANFOPE em relação às condições institucionais dos cursos. Entende-se que os cursos de formação dos profissionais da educação são da instituição como um todo e não apenas das Faculdades/Centros/departamentos de Educação e/ou dos institutos das áreas específicas, e inserem-se no projeto maior de desenvolvimento da graduação e da pós-graduação, implicando com isso a construção de projetos articulados, bem como a destinação de recursos próprios, para criação, melhoria e aprimoramento das condições de ensino. [...] Buscando ser coerente com uma proposta que assegure a realização destas atividades, e depois de aprofundado debate no interior do movimento, a ANFOPE defende que a duração de um curso de licenciatura plena seja de 4 anos, com um mínimo de 3.200 horas (ANFOPE, 2002, apud, ANFOPE, 2004, p. 2 e 3, grifos nossos).

Nesse documento identificamos nas “Teses sobre o curso de pedagogia” as posições tomadas pela ANFOPE, ANPED e CEDES na afirmação e consolidação das DCNs. Assim, nas duas teses encontramos a sinalização daquilo que ficou conhecido nas diretrizes, como o tripé da formação do pedagogo: docência, conhecimento e gestão.

[...]Tese 1. **A base do Curso de Pedagogia é a docência.**[...] “o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser

historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR,1998).[...] O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. [...]Tese 2 - **O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.** Como bem traduziu o documento do FORUMDIR/98, “ *As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento”*(2004,p. 7 grifos nossos).

Embora o documento apresente a rejeição, entre aspas a palavra competência, o discurso recorda acordos reiterados aos organismos financeiros internacionais na década de 1990, bem como documentos gerados nesses encontros. Diferente do divulgado, se harmonizam sim as competências. Traduzindo, são verdades parciais que se apóiam nos princípios de polivalência, flexibilidade e adaptabilidade, de acordo com a reestruturação do modelo produtivo vigente e amplamente divulgadas pelo discurso de formação do sujeito construtivista, este amparado ilusoriamente de acordo com Carmo (2004, p. 113) no compromisso da “formação de seres livres, críticos, participativos e autônomos, características igualmente defendidas na formação do novo trabalhador”, e que servem perfeitamente às necessidades contemporâneas do capital.

Segundo Vieira (2007, p. 68 e 69), em 2005 foi realizado um dos encontros em que reunia além da ANFOPE, o FORUMDIR e o CEDES com o debate sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Esse encontro foi definido pelo presidente da ANFOPE, como um momento muito importante para a discussão das DCNs. Desse modo,

A ANFOPE realizou o VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da Educação, em Brasília, de 5 a 7 de junho de 2005. O Seminário foi organizado em conjunto com a ANPEd, FORUMDIR e CEDES e contou com a participação de mais de 200 educadores, representando 18 Estados. O tema foi *Pedagogia e Formação dos Profissionais da Educação: discutindo o futuro da educação básica*, e segundo a avaliação da atual presidente da entidade, professora Helena de Freitas, o seminário caracterizou-se como “o momento mais importante de mobilização da área nos últimos anos, para a discussão das Diretrizes” (2005, p. 2). Neste Seminário foi realizada uma mesa-redonda sobre as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: embate entre concepções e projetos*, com a participação das seguintes entidades: CEDES, ANPEd, FORUMDIR, ANFOPE e CNE. Ainda durante o seminário realizou-se uma Audiência no CNE, em 7 de junho (VIEIRA, 2007, p. 68 E 69).

Para a autora, o destaque foi para o documento final do encontro, onde foram definidos princípios, que já se relacionavam aos encontros propostos desde o início dos anos dois mil. Essa reunião também apresentou algumas mudanças de texto, revelando o recuo de um posicionamento crítico para um posicionamento conciliatório. O que vem ratificar o quadro de metamorfose expresso por nós anteriormente.

É importante destacar que os princípios defendidos no Documento Final se relacionam com os princípios afirmados durante os Encontros Nacionais, porém verificou-se certas mudanças em alguns aspectos importantes com relação os princípios que foram propostos em 1998 e reafirmados nos Encontros Nacionais de 2000, 2002 e 2004. No item a, que trata da sólida formação teórica, por exemplo, é retirada a idéia do “domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola”; no item d, que trata do compromisso social, foi retirada a idéia de “análise política da educação”. Essa modificação nos princípios orientadores da formação do profissional da educação representa uma perda de algumas posições críticas do Movimento

Próformação do Educador tão forte na década de 1980 (VIEIRA, 2007, p. 69).

Tal refluxo nas bandeiras históricas do movimento de educadores, indicada em grandes linhas por Vieira (2007), se explicaria, a nosso ver, pela predominância, nas últimas décadas, das determinações dos organismos internacionais da educação, consignadas, especialmente, no Programa de Educação para Todos – EPT, que ganha notoriedade a partir da década de 1990, arbitrando as diretrizes para o campo educacional em geral e da formação docente em particular. De posse dessa avaliação, é mister abriremos um breve parêntese no sentido de esboçarmos os aspectos centrais das reformas educacionais encaminhadas pela EPT, registradas nas linhas dos documentos resultantes da Conferência de Jomtien (1990); do Fórum de Dakar (2000); das Metas do Milênio (2000), dentre outros eventos comandados pelo Banco Mundial, ONU e UNESCO.

3.2. O Programa de Educação para Todos e a política para a formação docente: (re) *velando* interesses

Para compor a nossa breve incursão sobre as reformas educacionais impetradas principalmente a partir da década de 1990, examinamos, em grandes linhas, os principais documentos que demarcaram a atuação dos já citados organismos internacionais de educação. Para darmos conta de tal empreitada, assumimos como finalidade primeira, analisar a concepção sobre a formação docente presente no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) oriundo da Conferência de Jomtien (1990) e reafirmadas posteriormente, no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), assim

como, de forma mais larga, na publicação das metas do milênio (2000).

Tal exame foi rigorosamente pautado nas contribuições de autores inscritos no campo da ontologia marxiana, tais como Rabelo & Segundo (2005); Jimenez (2003); Jimenez e Segundo (2007) que vêm, sistematicamente, se debruçando sobre o conjunto de eventos encaminhados pelo que denominam *de Movimento de Educação para Todos* à luz da crítica marxista.

No entorno desses estudos são desvelados os interesses manifestados nos documentos internacionais que se colocam como nobre desafio propor uma educação coerente com as demandas do século XXI. Interesses estes plenamente afinados como uma concepção de educação, presentes nessa nova perspectiva de virada de milênio. Ficam explícitos os tão propalados pilares educacionais reforçados no “consagrado” Relatório da Comissão da UNESCO⁴⁶, quando os países-membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do século XXI, assinalar novos objetivos à educação. Para tanto, reiteravam que

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprender a ser (DELORS, 2001, p. 90).

⁴⁶ Quando nos referirmos a denominação Relatório da Comissão da UNESCO, estamos tratando aqui do texto publicado em forma de livro *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors (2001) que se constituiu no agrupamento dos resultados dos trabalhos de uma comissão escolhida pela UNESCO para organizar os debates sistemáticos ocorridos por ocasião da Conferência de Jomtien em 1990, que assumiu como objetivo maior refletir sobre o educar e o aprender para o século XXI. Tal Comissão foi organizada pelo diretor-geral da UNESCO da época, Fredrico Mayor em novembro de 1991 que na ocasião convidou Jacques Delors para presidir os trabalhos, a qual reuniu quatorze personalidades de todas as regiões do mundo, advindas de horizontes culturais e profissionais diversos (RABELO & SEGUNDO, 2005).

A esse respeito Rabelo e Segundo (2005) compreendem que tal concepção tem orientado o campo da formação docente – a produção de uma pedagogia que apresenta em seu teor um modelo de competências – com discursos do campo da sociologia do trabalho e do campo empresarial projetados para a educação em vigor. Ou seja, uma pedagogia afinada ao proclamado processo de reestruturação do modelo de produção, exigindo, por sua vez, remodelamentos nos processos de formação do novo perfil de trabalhador, sempre recordando que, nesses termos, o trabalhador é inculcado a desenvolver saberes – não o conhecimento científico – que o tornarão competitivo e responsável pelo seu sucesso mediante o investimento de um trivial *marketing* pessoal. Em Jimenez podemos observar essa confirmação:

[...] Assim, a competência, mais que o conhecimento ou a informação, poderá garantir a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação. Ao modelo de competências, soma-se a noção de empregabilidade como meta da formação do trabalhador, promovendo, de quebra, a individualização acirrada dos saberes. Ou seja, o discurso dominante alimenta a noção de que cada indivíduo pode e deve aprimorar determinadas competências que o singularizarão, marcando um diferencial competitivo, traduzindo o “*marketing* pessoal” que o distinguirá do conjunto dos demais candidatos às escassas vagas do mundo do emprego. Como por exemplo, o voluntariado (JIMENEZ, 2003, p. 04).

De acordo com Rabelo e Segundo (2005), estão descritos no Relatório da Comissão da UNESCO três atores que contribuiriam para o amplo sucesso das reformas a serem implementadas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional.

Para tanto, as autoras afirmam que para concretizar essa reforma dos sistemas educativos, idealizados pela Comissão, foi orquestrado um modelo de educação, centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização

cognitiva. E o modelo seria o das “Competências”, também chamado de “Pedagogia das Competências”.

Nesse modelo, compete à educação “fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (DELORS, op. cit. 2001, p. 89). Daí surge a importância de reorganizar a educação em torno de quatro aprendizagens, que constituem os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* (aprender a aprender); *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos e aprender a ser* (RABELO & SEGUNDO, 2005, p. 2).

Rabelo e Segundo (2005) situam que todos esses pilares e/ou competências se voltam para o desenvolvimento da aquisição dos instrumentos de compreensão e que pode, na concepção da Comissão da UNESCO, servir como meio e finalidade da vida humana, pois articula um elenco de saberes codificados com o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Desse modo o homem é habilitado a compreender o mundo para viver dignamente e desenvolver capacidades profissionais. Ainda segundo as autoras:

Nessa perspectiva, o aprender a conhecer ou aprender a aprender, compreendido pelos seus idealizadores como uma reforma dura de se processar, resvala num pragmatismo disfarçado de ajustamento que desemboca no *aprender a fazer* (Ibidem, p.2).

No bojo dessas concepções, apresentadas sob a forma de pilares, encontra-se explicitado o grande desafio da educação. Segundo Delors (1996), é no pilar do “aprender a viver juntos” que se pode “conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica”, ou seja, “desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade” (op. cit. p. 83-85).

Examinando tal postulado Rabelo e Segundo (2005), em uma perspectiva crítica, concluem,

Teríamos assim, uma educação que agenciaria a descoberta progressiva do outro mediante a participação em projetos comuns, que caracterizaria um método eficaz para evitar conflitos. A descoberta do outro estaria intrinsecamente relacionada com a descoberta de si e do mundo. Todo esse processo deve se desenvolver num contexto igualitário, sem preconceitos e competição, patrocinando vivências de cooperações em projetos coletivos construindo na criança e no adolescente uma visão “ajustada do mundo” (Ibidem, p. 3).

Desta forma, se coloca para o espaço escolar a impossível tarefa de preparar seus educandos, na perspectiva do “pensamento crítico, autônomo, criativo, inovador e livre” visando a formação para a sociedade do conhecimento, assumindo como horizonte a redenção social, atribuição amplamente colocada pelos organismos financeiros internacionais. Ademais, de acordo com Rabelo e Segundo (2005):

Para orientar essas atribuições da educação e da escola, postas pela agenda do capital, são reforçadas as concepções do *bom professor* que poderá contribuir com a melhoria da qualidade da educação, na medida em que sejam reformados o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho docente. Para tanto, existe a exposição de uma série de parâmetros que devem orientar a formação dos professores. O cerne da relação pedagógica gira em torno da relação aberta e de diálogo entre professor e aluno (p. 3).

Nessa perspectiva, fica claro o controle que existe na proposta das diretrizes para a formação dos professores. Um controle do trabalho docente, representado pelos interesses do grande e maior financiador, o Banco Mundial.

Ao professor é delegada a responsabilidade de ter a capacidade de enfrentar problemas e esclarecer aos alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, ou seja, o profissional da

educação deverá realizar com sucesso o que os pais, instituições religiosas e poderes estatais, não conseguiram. Dessa forma, fica explícito que o papel do professor é tão e somente o que equivale à educação: a redenção social através de suas ações.

Os professores são conclamados a preencherem as lacunas deixadas pela política pública da educação, agindo com responsabilidade na superação dos problemas e corrigindo as graves disfunções da sociedade, reconstruindo os elementos indispensáveis à vida *societal* e às relações interpessoais. Devem, ainda, ser cooperativos com as reformas na educação, já que, segundo a Comissão, nenhuma reforma nesse campo teve êxito contra ou sem os professores (RABELO & SEGUNDO, 2005, p. 5).

Para Jimenez, nesse quadro não é aludida a possibilidade da organização e da luta coletiva para a superação dos problemas advindos da essência do sistema capitalista. Nem é conclamada a competência para essa alternativa. No entanto, se propõe uma formação para ética, a paz, a convivência pacífica, o diálogo em um sistema que já vive tempos de barbárie. Em suas palavras,

Não se alude a qualquer “competência” que aponte para o exercício da organização e da luta coletiva com vistas a tentar-se, no mínimo, eliminar da sociedade, suas facetas neonazistas ou pedofílicas. Tampouco a submissão do desenvolvimento tecnológico aos princípios e às práticas de mercado a serviço da acumulação do capital, sem qualquer consideração ética, senão a própria “ética” do mercado, é colocada como algo, para cuja superação valha a pena lutar-se (JIMENEZ, 2003, p. 07).

Encontramos ainda no supracitado Relatório, as pistas de aproximação ao paradigma da ordem. O que não é novo e já vem sendo decantado desde as reformas da década de 1980. Neste, a retomada do aluno como centro do processo ensino – aprendizagem, no qual o professor passa a ser o mediador para abortar de si, a transmissão do conteúdo, pois o importante é a “construção” do conhecimento. O construtivismo, caminho no mesmo sentido, uma vez que guarda estreita aproximação

com as orientações das DCN's, endossando igualmente como podemos conferir abaixo, a defesa do professor como facilitador da aprendizagem e do aluno como construtor do seu processo de conhecimento.

Dentro de uma pedagogia inspirada na Epistemologia Genética (note-se que eu não falo em pedagogia piagetiana) o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento (FRANCO, 1996, p. 56).

Já o professor, que não será mais detentor do conhecimento, visto que não o transmitirá mais, deverá ser honrado e com valores que possam orientar toda a vida. A tradução disso poderia ser entendida como: o professor será tolerante, será equilibrado, não se revoltará e será passível de controle ideológico pelo estado. Assim Delors afirma:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, op. cit. p.154).

Os membros da Comissão salientam que antes da luta, da organização sindical do professor, o necessário seria o diálogo entre estes, as autoridades, os sindicatos e os responsáveis pela educação no sentido de ser o foco das suas discussões, não as questões salariais e as condições de trabalho, porém “o debate sobre o papel do professor na consecução de reformas nos sistemas de ensino” (idem, p. 156).

Outro ponto de estrangulamento trata-se da formação do professor. Nas propostas apontadas encontra-se a ideia da educação à distância. Vale ressaltar, que no

conceito geral dessa modalidade, está em destaque a presença (convivência) do professor e do aluno nos mesmos espaços, no qual acontece o processo de ensino-aprendizagem. Para a Comissão, ao mesmo tempo em que para os alunos é uma possibilidade vista com receio, na formação dos professores é aceita com tranquilidade. Observemos o que nos esclarece Rabelo e Segundo (2005) a esse respeito,

Sobre como esse professor deve ser formado, aparecem as propostas de privatização do ensino e da educação a distância. Advogam a idéia de que o saber pode ser adquirido de diversas maneiras e em vários espaços, dentre estes a educação a distância que apresentado como um caminho legítimo que vem se mostrando eficaz. O importante é que não se perca de vista a importância, por parte do poder público, da qualificação e motivação dos professores. Aparece nessa formulação uma contradição, pois, quando tratam da educação à distância no ensino primário e secundário, afirmam que a escolarização básica é um passaporte para a vida, exprimindo um certo receio quanto à educação à distância. Já quando tratam dos professores, aceitam o processo de formação através de técnicas de ensino a distância como uma fonte de economia e que permite que os professores continuem a assegurar o seu serviço (Ibidem, p. 4).

Conforme o Relatório da Comissão da UNESCO será necessário para execução de uma política de formação docente uma conjugação de estratégias: recrutamento e seleção de professores, formação inicial e continuada, controle do desempenho e da evolução dos saberes, reformas nos sistemas da gestão, participação de agentes externos à escola, qualidade dos meios de ensino⁴⁷ (aposta no potencial da tecnologia). Assim, também é recomendada a melhoria nas condições de trabalho, sobretudo, no sentido de manter os professores motivados a enfrentar as situações difíceis, o que, para Jimenez, origina entre outros problemas, a dissolução e a pulverização da organização e luta da classe trabalhadora. Desse modo ela afirma:

⁴⁷ Percebemos que ao expor sobre os *Meios de ensino* o Relatório utiliza como referência uma parte de um documento do Banco Mundial, o que revela a orientação político-ideológica do Banco na elaboração da política da Educação Mundial. A saber: *A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais*. In: Banco Mundial: *Priorities and Strategies for Education* Washington. D.C., 1995.

Com efeito, a categoria de trabalhadores, a noção de classe trabalhadora dissolve-se, aqui, no individualismo exacerbado, na busca frenética, cotidianamente incentivada, pela aquisição do conjunto de competências (do qual não está ausente a própria agressividade competitiva, a disponibilidade absoluta de aceitar passivamente as regras do jogo empresarial e a crença mística no poder do pensamento positivo...) que possa operar o milagre de que aquele abençoado indivíduo isolado, contra tantos concorrentes, encontre seu lugar ao sol no mercado de trabalho (JIMENEZ, 2003, p. 4).

Outro ponto relacionado à proposta de formação do professor no Relatório em tela, diz respeito ao papel da ciência e da tecnologia. Apresenta-se então a formação destinada aos professores relacionando a estas áreas e com a justificativa de que será através delas, da ciência e da tecnologia, que erradicaremos a pobreza e o subdesenvolvimento nos países pobres. Portanto, a saída seria remediar as deficiências nessas áreas de ensino e na formação de professores.

[...] Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade. É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciência e tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. De fato, por todo o lado, mas, sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar, quando todos sabemos quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza. Importa, pois, em particular nos países em desenvolvimento, remediar as deficiências do ensino das ciências e da tecnologia, nos níveis elementar e secundário, melhorando a formação de professores destas disciplinas (DELORS, op. cit. p. 162).

No documento final da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1996, p. 14), notamos a ênfase dada “aos educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações”. E cita, do mesmo modo, que “as estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta [...] as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano (idem)”.

É importante salientar que desde a década de noventa, ou seja, a partir do documento supracitado, observamos um empenho nas esferas federal, estadual e municipal para a implantação e implementação de políticas de avaliação, em especial a denominada de larga escala. A exemplo disso, podemos citar os programas de avaliação: SAEB, SAEP, SPAECE, etc., o que vem se traduzindo em burocratização que tem como pano de fundo o famigerado discurso de apoio a gestão das escolas, “a qualidade da educação”⁴⁸ e o controle sobre a formação de professores, sua metodologia, sua didática, sua forma de pensar – através dos processos de convencimento ideológico – como também o controle de seu comprometimento nas escolas, o esforço e a responsabilidade total pelo desempenho dos educandos e consequentemente, seus incentivos – sua premiação ou não premiação.

Dessa forma, aponta-se para a melhoria da educação básica que a formação de professores deve estar em conformidade com os resultados esperados, “permitindo que eles (os professores) se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados” (UNESCO, 1996, p. 14).

Nesse sentido, “Os pilares da Conferência de Jomtien” tornam-se o pensamento hegemônico que permeado pelas pedagogias do aprender a aprender⁴⁹, ressoam e espraiam-se sobre educação em todo o mundo, especialmente nos países pobres. As políticas educacionais, formalizadas em agendas e metas diretas do

⁴⁸ Sobre o uso da expressão “qualidade da educação” muito utilizado na retórica propagandística nacional das reformas educacionais, descobrimos na literatura contemporânea a presença e a confirmação que atrelado ao termo citado, a educação assume o vetor do desenvolvimento sustentável e equitativo. O que de forma nenhuma nos surpreende, pois a educação ainda é percebida, como um dos fatores que determinam a empregabilidade dos indivíduos e a competitividade internacional.

⁴⁹ Para Saviani (2008, p. 170), o lema “aprender a aprender” remete as ideias escolanovistas que se referia a valorização dos processos de convivência das crianças, ou seja, de adaptação à sociedade. Atualmente apresenta o acréscimo da ideia de empregabilidade – constante atualização, flexibilidade, polivalência, entre outras.

financiamento internacional, irão desencadear, refletir e ecoar nas concepções que influenciam os programas e as diretrizes sobre a formação docente.

Na linha cronológica dos encontros internacionais, é bom lembrar que O Compromisso de Educação Para Todos (EPT) de Jomtien foi reafirmado em 2000, no Fórum de Dakar (Senegal). Os governos envolvidos nesse compromisso se reuniram para analisar a década passada (1990-2000) e deste feito, delinear novas metas e agendas para os próximos quinze anos (2015), o que hoje já se estende para 2021⁵⁰. Na ocasião, organizou-se um acordo entre os mesmos, com o objetivo de se alcançar “com responsabilidade e eficácia” a educação universal.

Como na Declaração de Jomtien (1990), no *Fórum Mundial de Educação* de Dakar (2000), ou na Declaração do Milênio (2000), encontramos as ideias principais na reorientação destinada a uma educação das pedagogias do aprender a aprender, e, por isso, “que satisfaça as 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**” (UNESCO, Marco de Ação de DAKAR, 2000, p. 1).

Nesse cenário, *O marco de Ação de Dakar*, como não poderia deixar de ser, inclui o papel de destaque delegado aos professores, aos administradores e ao pessoal que trabalha em educação. Assim, robustece a concepção de um clima seguro, saudável, amigável e equitativamente sustentável que promovam a qualidade na aprendizagem, além de “melhorar o status, auto-estima e o profissionalismo dos professores” (idem).

⁵⁰ Localizamos o texto das “**Metas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários**”. Trata-se de um texto elaborado para apoiar a implementação dos acordos dispostos na **XVIII Conferência Ibero-americana de Educação**, celebrada em El Salvador no dia 19 de maio de 2008. Como veremos as datas previstas para metas e agendas propostas pelo BM, como tarefa de natureza educativa do alívio ou combate a pobreza, quando não alcançadas são esticadas e reiteradas para outros prazos em novos encontros.

Nos objetivos apresentados na Cúpula Mundial de Educação de Dakar (2000) observamos a mesma retórica do compromisso acordado entre organizações, agências, grupos e associações previstas nos encontros internacionais anteriores.

É justo ressaltar que todos esses compromissos firmados devem envolver os professores e os gestores das escolas precedendo, de uma ampla reforma educacional que incluía uma proposta de formação docente, ajustada aos interesses do grande capital. Essa gama de metas, paradigmas, pilares, competências e valores definidos nesses dois encontros (Jomtien e Dakar) nos levou a desvelar a essência política-ideológica dessa empreitada do capital, que se utiliza do discurso sedutor de novos saberes necessários ao *bom professor* como estratégia para defender uma reforma educacional a serviço de sua reprodução (RABELO & SEGUNDO, 2005, p. 7).

Lembremos que após a publicação do Relatório da Comissão da UNESCO em 1996, chegavam às escolas através de processos de sedução, os quatro pilares da educação. A literatura sobre a formação do *bom professor* engrossava pois, o nó da questão era a formação de professores e muito dos teóricos da educação e da Pedagogia rezavam a cartilha do receituário proposto desde a Conferência de Jomtien (1990), pautados no “aprender a aprender, aprender a fazer, a aprender a conviver e no aprender a ser”. Nesse sentido a perspectiva educacional se resumia a “camuflar as verdadeiras determinações das desigualdades sociais: a divisão de classes com interesses antagônicos, fruto de uma sociabilidade capitalista fundada na propriedade privada e na exploração do trabalho alheio” (RABELO & SEGUNDO, 2005, p. 7).

Para o professor foi imputada a insana tarefa de resolver os males sociais, com uma carga física e moral impossível de suportar. Desse modo, os esforços realizados para por a contento as reformas, legitimam o papel do professor como um dos importantes atores sociais e dessa maneira, também o responsabilizam pelos fracassos na educação.

Sob esse prisma são eleitos os estratagemas no ponto de vista da ordem, para que “uma nova concepção alargada de educação” possa ser o motor de desenvolvimento. Assim, cumprindo o papel de “revelar o tesouro escondido em cada um de nós”, ou seja, alcançar a “realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, op. cit. p.78), leia-se então, alcançar as pedagogias do aprender a aprender.

Com efeito, para alcançar essas metas Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 116), lembra que se coloca a necessidade da educação, por meio de seus professores – conforme preceitua o Programa de Educação para Todos – a construção de estratégias educacionais em resposta aos desafios do então chamado mundo globalizado.

Desafios estes, amplamente divulgados entre os muitos eventos patrocinados pelo Banco Mundial, ONU e UNESCO e que apontam a educação como a principal estratégia no combate ao agravamento da fome, das guerras, da destruição da natureza, do eco-sistema e do planeta, da corrupção da política e da barbárie nas cidades.

Compreendemos que não cabe à esfera educativa a solução para esses problemas, representando, desta feita, numa forma de camuflar e esconder o cerne da questão: a superação da sociedade de classes e da lógica perversa do capital.

Enfim, diante desse panorama, como diria Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 134), “não se deve extrair um cruzar de braços para o embate na arena educacional, mas a radicalização da luta, no sentido de sua inserção no horizonte da superação do capital”. E do mesmo modo, permanecer no enfrentamento aos pressupostos teóricos e paradigmas educacionais propostos na formação de professores, que venham a sustentar ideologicamente a lógica do capitalismo.

Concluimos que os acordos realizados e reiterados nessas conferências, fóruns e encontros, buscam disfarçar a natureza da sociedade assentada no modo de produção capitalista. E a grande e astuciosa saída, tem sido o suposto financiamento da educação pelos organismos internacionais. Portanto, se investem pesadamente no discurso da qualificação e formação do trabalhador de perfil flexível, afinado e adaptado às demandas reestruturações do capital em crise. Conseqüentemente, esse falso (mas ideologicamente necessário!) discurso tem ecoado configurando-se nos chamados novos paradigmas educacionais, não ficando, a formação do pedagogo, imune a este ideário.

Após a apresentação dos elementos centrais das determinações impostas à educação mundial pelo chamado Programa de Educação para Todos e a conseqüente análise de seus desdobramentos no campo da formação docente, retornamos, ao detalhamento das DCN's, perscrutando, ao mesmo tempo, os pontos de contato entre estas – que regulamentam a formação do pedagogo – e o ideário construtivista.

3.3. Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o seu entrelaçamento teórico-prático com o ideário construtivista

Chegando a especificidade da nossa temática que trata de investigar, à luz da crítica marxista, a relação de aproximação entre as diretrizes curriculares da formação do pedagogo e ideário construtivismo, passaremos apresentar de forma detalhada, os princípios teóricos metodológicos que orientam as DCN's do curso de pedagogia (2006), expondo, de igual modo, os elementos que demarcam a aproximação/adequação de tais diretrizes aos pressupostos construtivistas. Para tanto, faremos o recorte na análise do documento das DCN's, destacando os seguintes pontos: o breve histórico do curso de Pedagogia; princípios; objetivo do curso de Pedagogia; perfil do licenciado em

Pedagogia; no art. 3º⁵¹.

O item breve histórico do curso de pedagogia⁵² apresenta a caracterização do que foi proposto inicialmente pela ANFOPE e demais entidades, assim como a constituição do tripé que configura o curso de pedagogia: docência, gestão e conhecimento.

Esses três conceitos básicos ganharam força na determinação estrutural e conceitual do Curso de Pedagogia. A Docência, nos termos das DCNs, se apresenta como a base da formação do pedagogo, resultado do forte movimento de educadores organizado pela ANFOPE, que estendeu o conceito de docência para além do processo ensino-aprendizagem. A Gestão, nessa direção, não se reduz à formação do denominado “especialista” de ensino, envolvendo todos os âmbitos da gestão: o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. As DCN’s deixam claro que a gestão não deve se limitar apenas ao gestor *strictu senso*, mas a administração da escola que deve ser ocupada também pelo próprio professor. Vale destacar que tal inserção da figura do professor como gestor deve-se às pressões do FORUMDIR e de associações de especialistas.

Em meio a esse contexto de discussões acerca do curso de pedagogia, também foi elaborado o Manifesto dos Educadores (2005)⁵³. Neste documento, os intelectuais advogam a formação do gestor no Curso, entendido como “pedagogo”, isto é um técnico ou especialista em educação.

⁵¹ Não nos deteremos a apresentar apenas a discussão acerca da base e do tripé que configura a formação do pedagogo, dentre outros aspectos, já que, no início desse capítulo, reconstituímos a trajetória histórica do curso de pedagogia no Brasil, como forma de chegarmos à análise para de sua relação como o ideário construtivista tão presente nas últimas décadas.

⁵² Grifo nosso.

⁵³ **MANIFESTO dos Educadores Brasileiros**. SP. 20/10/2005. 2005. Mimeo.

A respeito do Conhecimento, comungando com as interlocuções desse processo, atribuí-se ao professor o papel proeminente de protagonizar a produção do conhecimento e da pesquisa. Todavia, as DCN's parecem restringir essa função, delegando uma importância maior à formação do gestor, que de algum modo, está atrelada ao pilar da docência.

Apoiadas nas análises de Saviani (2008, p. 63), alargamos nosso esforço de análise acerca das DCN's. Em sua avaliação, o processo de consolidação das Diretrizes, carece de definição, ou melhor dizendo, sofre uma definição tardia, posterior às demais licenciaturas, o que para o autor, ocasionou um quadro de crise para o curso.

Provavelmente esse quadro de crise porque passa o curso de pedagogia tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a acontecer apenas em 2006, quando nos aproximávamos do décimo aniversário da nova LDB, bem depois, portanto, das demais áreas. Após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP nº5/2005 (BRASIL, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (BRASIL, CNE, 2006).

Sobre o artigo 14 das DCN's, Saviani (2008) evidencia um dos contrapontos observados, a problemática na sua redação. Porém, isso não invalidou a sua aprovação pelo conselho pleno, que foi unânime. No entanto, foi apresentado voto de três conselheiros, os quais atentavam para o artigo 14 e suas consequências a lei anterior, LDB/96.

O conjunto representado pelo Parecer e respectiva Resolução foi aprovado pelo Conselho Pleno, por unanimidade, mas com declarações de votos de três conselheiros. Em sua declaração de voto, César Callegari chamava a atenção para o conflito do disposto no artigo 14 com o enunciado do artigo 64 da LDB, entendendo “que aquilo que a lei dispõe, só uma outra lei poderá dispor em contrário”. Encaminhada a matéria por homologação, após análise da área técnica do MEC, o ministro devolveu o processo ao CNE para

reexame, apresentando proposta de alteração do artigo 14 (Ibidem, p. 64).

Igualmente concordamos com Saviani (2008) sobre a ambigüidade revelada no documento das DCN's, mesmo com a correção da última versão. A propósito, suas argumentações confirmam as nossas, da polivalência propostas na formação dos estudantes de Pedagogia. Assim,

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida (Ibidem, p. 65).

Desse modo, ao analisar os vários termos que irão configurar a polivalência, a flexibilidade e a adaptabilidade, Saviani (2008) revela que esses documentos estão carregados dos chamados novos paradigmas. E que por isso, as DCN's estariam restritas e extensas. Em outras palavras esvaziadas de um conhecimento teórico-prático e extenso de paradigmas educacionais. A nossa compreensão é que nessa proposta existe uma clara influência de um conjunto de pressupostos, entendidos por nós como ideário construtivista, e que são dessa forma designados como paradigmas educacionais.

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazadas os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas

são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidades; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução (SAVIANI, 2008, p. 67).

Em Vieira (2007, p. 69 e 70) podemos observar que “após várias reformulações que tentavam contemplar as inúmeras pressões do campo educacional”, foi aprovada as DCNs em 2005 pelo parecer CNE/CP nº 5/05. Sobre a formação de especialistas, ficou aprovado em pós-graduação aberto a todos os licenciados. Nas afirmações da autora, o fato gerou muitas discussões acerca da LDB, pois a lei garantia – como já citamos – a formação dos especialistas, também nos cursos de Pedagogia.

Por causa desta discussão sobre o artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005), este, antes de ser homologado pelo Ministro da Educação, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Desse modo, o CNE marcou para o dia 20 de fevereiro de 2006 uma reunião para elaboração da emenda à Resolução das DCN do curso de Pedagogia. Para esta reunião foram convidados 56 para participar os representantes das seguintes entidades: ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR e CEDES.

Vieira (2007, p. 72) apresenta o posicionamento que ficou conhecido como o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse movimento se contrapôs aos atuais posicionamentos da ANFOPE, especialmente no que diz respeito a base do curso de Pedagogia se caracterizar na docência.

[...] Entre os divergentes encontra-se o grupo que tem como seus principais intelectuais José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco, que possuem uma vasta produção acadêmica acerca do curso de Pedagogia e da formação do Pedagogo. Em 2005 este grupo redigiu o *Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*, assinado por mais de cem educadores. Parte dos educadores deste

grupo participou por um período do Movimento Pró-formação do Educador, mas, atualmente, não segue as posições defendidas pela ANFOPE. O ponto de maior divergência entre esses grupos de educadores refere-se à concepção da Docência como Base Comum Nacional.

Consoante com os nossos pressupostos, compreendemos que o cerne da questão não se trata apenas da regulamentação do setor jurídico, para dirimir as crises que afetam a educação ou, especificamente, o curso de Pedagogia. Tentamos apresentar no decorrer da história que todas as regulamentações, Leis, decretos e pareceres, como mecanismo do estado, representam os seus interesses ou de uma determinada classe. No caso do curso de Pedagogia, reiteramos, existe uma construção histórica que permite entendermos que a crise que atravessamos é reflexo da crise estrutural do capital, e atinge, com muito vigor, os processos de formação de professores. Os problemas apresentados nos anos setenta correspondiam aos sinais dessa crise no Brasil e no mundo; os da década de oitenta, avanços e recuos apresentavam o contexto de crise, como a saída do período da ditadura militar e a redemocratização do estado, a luta, as manifestações dos sindicatos e movimentos sociais; nos anos noventa, no cenário mundial e nacional surgiam com força as exigências e metas orquestradas pelo Banco Mundial e a UNESCO, se configurando por meio de reformas educacionais e uma leva de declarações, encontros, fóruns, onde esses contratos são afirmados e reafirmados.

Nesse panorama cheio de sutilezas metafísicas surgem as pedagogias do aprender a aprender e nesse bojo, “as competências”, “o professor reflexivo” e “o ideário construtivista”. Todos esses pressupostos gravitam em um mesmo patamar de aspecto liberal, se harmonizando aos propósitos revelados pelos organismos financeiros.

A perspectiva consolidada nas DCNs, vem apontar para o profissional polivalente⁵⁴, flexível e adaptado por meio de uma estrutura mais alargada, bem próxima a reestruturação de mercado proposto enfaticamente a partir de 1990, com as chamadas reformas da educação. Nestas, como já citamos ao longo do nosso texto, existe um forte apelo às pedagogias do aprender a aprender e nelas localizamos o ideário construtivista.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação (BRASIL, 2006, p. 4).

Rossler (2004, p. 91) também demonstra a dimensão alcançada pelo ideário construtivista na educação brasileira, especificamente, nas práticas de sala de aula e na própria formação de professores, enfatizando, desse modo, as razões da sua adesão.

Como bem sabemos, a bibliografia construtivista é imensa. Versa sobre questões teóricas no âmbito da filosofia, psicologia e pedagogia, bem como sobre aspectos da prática educacional das mais diversas naturezas. Abrange desde reflexões filosóficas mais gerais, acerca do conhecimento humano, até a prática cotidiana de sala de aula, passando por questões como desenvolvimento cognitivo, relação entre ensino e aprendizagem, papel do professor, prática de ensino, didática, currículo escolar, avaliação, educação especial, educação infantil, alfabetização, formação de professores etc. Em outras palavras, trata-se de um ideário que repercute e está presente em todos os âmbitos da educação em geral e da educação escolar,

⁵⁴ Essas características se afinam com o modelo produtivo toyotista em substituição ao modelo taylorista-fordista. Conferir Mészáros, (2001).

mais especificamente, o que por si só já poderia ser considerado um elemento de sedução importante.

Mais adiante, Rossler (2004, p.91 e 92) completa o entendimento do significado do ideário construtivista, presente conforme nossos estudos, nos documentos das DCNs:

Entretanto, todas essas questões teóricas nem sempre são tratadas da mesma forma pelos diversos autores construtivistas, uma vez que esse ideário assume várias faces ao longo de sua vasta produção bibliográfica. A heterogeneidade das abordagens construtivistas da educação dificulta sobremaneira a tarefa de se definir o que é construtivismo. Para mim, o construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores auto-definidos como construtivistas.

Expomos então, as primeiras aproximações, em que o mesmo tripé docência, gestão e conhecimento se traduzem em polivalência, flexibilidade e adaptação e que por sua vez constitui princípios do ideário construtivista. Assim, revela-se um grau de proximidade entre o materializado nas DCN's e o ideário construtivista, pois em seus fundamentos – é bom recordar desde meados da década de 1980, período que instaurou com mais força as discussões em torno de diretrizes para o curso de pedagogia – centraliza-se o debate em torno da democracia, da cidadania, da ética e da autonomia.

De igual modo, em Princípios e no art. 3º (BRASIL, 2006, p. 6) verificamos a presença de mais elementos do ideário construtivista na formação do pedagogo, pois ao detalhar com qual dimensão o graduando de pedagogia trabalhará, afirmam: “habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência relevância social,

ética e sensibilidade afetiva e estética”, Nessa formulação, se impõe o ideário construtivista que vem tomando corpo e forma no “ambiente ideológico contemporâneo”, como “legítimo representante dos ideais democráticos nos campos da filosofia, da psicologia e da pedagogia” (ROSSLER, 2006, p.168). O documento em questão reitera a tese do construtivismo como ideário, destacando os princípios pedagógicos, com os quais o graduando deve trabalhar:

[...] com um repertório de informação e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (BRASIL, 2006, p. 6).

Nos objetivos do curso, em que constam, onde precisamente atuará o licenciado de Pedagogia, a proposta revela um alargamento de suas funções, demonstrando uma aderência ao conceito de polivalência, pois o estudante terá pela frente a docência, a gestão e o conhecimento como tarefas específicas.

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 Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 8).

Para Rossler (2004, p. 79) a lógica do ideário construtivista direciona a educação a determinados planos, interesses sociais, econômicos, políticos antagônicos,

transformando-se em um palco de uma luta ideológica acirrada. “Infelizmente, hoje, tomam a dianteira nessa luta idéias atreladas à manutenção das relações sociais de produção vigente”. Ainda conforme o autor:

O discurso educacional contemporâneo está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a prender) e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los (2006, p. 79).

No perfil do licenciado em Pedagogia encontramos elementos mais fartos da identificação do ideário construtivista. Desde os termos que fazem parte do universo do construtivista, como “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria”; “Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” e “aprendizagens significativas”, até a própria flexibilidade, a qual essa parte do documento está recheada. Desse modo, compreendemos que no perfil do pedagogo, estão impostas às demandas do mercado, as metas do BM, os contratos realizados na Declaração de Jomtien (1990), entre tantos, e por fim, uma concepção mais ampliada de educação e de concepção do curso de Pedagogia.

Por conseguinte, o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

- 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, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- 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, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- 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;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- Realizar pesquisas que proporcionam conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASI, 2006, p. 9 e 10).

Ainda apoiados em Rossler (2006, p. 228 e 229) podemos confirmar o que expomos acima acerca do teor do documento, eivado pelos paradigmas das pedagogias do aprender a prender, especificamente, na exacerbação e na confirmação da presença do ideário construtivista nas Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia.

Se os valores ideológicos e políticos dos educadores liberais do início do século passado alimentavam a crença na escola como agente capaz de melhorar a sociedade, defendendo que formar indivíduos livres e cooperativos produziria uma sociedade melhor, hoje, no contexto do avanço e domínio da ideologia contemporânea, a escola de vê sintetizar, por meio das pedagogias do “aprender a prender”, a formação do indivíduo preparado para disputar um lugar no mercado de trabalho e a formação do cidadão que junto com a sua comunidade, enfrente de forma criativa problemas sociais que vão desde a fome até a preservação ambiental, passando pela questão da violência, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da moradia, do saneamento etc. Em ambos os casos, isto é, na formação da competência para a empregabilidade e da competência para a participação cidadã construtiva, é muito valorizado nos dias de hoje, tal como também o era nos tempos da Escola Nova, a capacidade de trabalhar em equipe, iniciativa, autonomia, criatividade e cooperação são valores da individualidade tanto no capitalismo final do século XX e início do século XXI, como do capitalismo da década de 1930.

E por fim, especialmente, compreendemos que podemos confirmar o que expomos acerca do teor do documento, eivado pelos paradigmas das pedagogias do aprender a prender, especificamente, na exacerbação e na confirmação da presença do ideário construtivista nas Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia, por meio de uma formação cada vez mais centrada nas competências, na empregabilidade e na cidadania. Revelado também pela disputa de um lugar no mercado de trabalho, na competição politicamente correta, na convivência cidadã, e no enfrentamento e na resolução de problemas do cotidiano, a exemplo da violência e da preservação ambiental.

O problema da compreensão, do respeito e da tolerância às diferenças, às diversas realidades culturais, tão propalado pela retórica construtivista, consiste num tema bastante contemporâneo e, no entanto, sempre presente nas freqüentes discussões que giram em torno á questão do multiculturalismo, isto é, da idéia de pluralidade ou diversidade cultural. Mais especificamente, a compreensão, a aceitação, a tolerância e o respeito às diferenças sociais, culturais, raciais e religiosas de cada grupo. De fato, o tema do multiculturalismo ganhou bastante espaço nos meios acadêmicos e intelectuais e diversos campos do saber hoje, inclusive a educação,

são perpassados por questões, estudos e discussões, direta ou indiretamente, relacionadas a esse tema. E conforme o que viemos discutindo até o presente momento, podemos observar que as interfaces entre o construtivismo e o multiculturalismo são bastante expressivas (ROSSLER, 2006, p.182) .

O ideário construtivista, especialmente na Pedagogia apresenta, portanto, uma forte influência baseada na perspectiva de adaptação, flexibilidade e polivalência, legitimadas nestas últimas DCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho empreendemos uma discussão sobre a formação do pedagogo, tendo como tese as implicações e as determinações do ideário construtivista também presente nas políticas educacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia.

Na trajetória de realização da nossa pesquisa, apoiados na análise marxiana, destacamos a centralidade ontológica do trabalho que identifica a historicidade da essência humana. Assentada na compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social percebemos a criação dos complexos inerentes à totalidade social, deslumbrando as possibilidades de uma nova sociabilidade, sustentada na formação humana.

Todavia, poderíamos afirmar que o desenvolvimento das forças produtivas e o conseqüente aumento das capacidades humanas adentraram em uma sociedade de classes, o qual intensificou a divisão do trabalho e impôs a expropriação e exploração do trabalho, extratificando o modo de produção em duas classes: a trabalhadora e a dominante, que terá conseqüências na configuração dualista dos complexos sociais, a exemplo da educação.

Na inserção ontológica do Marx, apreendemos, na interpretação de Luckács e seus intérpretes, os limites intransponíveis do capital à formação emancipatória do homem, quando impôs como ideologia que a essência humana é egoísta, individualista e concorrencial.

Constata-se, portanto, que a história da acumulação do capital, toma como preceitos liberais à superação da velha ordem feudal e a incorporação do trabalho assalariado como o motor do desenvolvimento das forças produtivas. Nesse processo, a

sociedade passa a ser regida pela lógica do capital, em que todas as relações sociais, são coisificadas, reduzidas a mercadorias.

No atendimento da ordem estabelecida do capital, em ampliar a acumulação dos lucros, a educação, ao longo da história da economia de mercado foi se adequando as necessidades impostas, sobretudo, nos períodos de crises frequentes e estruturais do capitalismo.

Nas superações das crises, com esgotamento do modelo taylorista-fordista, o capital reorganiza dos processos produtivos centrando em elementos da flexibilidade, criatividade, multifuncionalidade, polivalência, participação, cooperação, qualificação, dentre outros, que por sua vez irá regimentar as relações trabalhistas, sob o modelo do toyotismo ou modelo japonês.

Nesses termos, observa-se que a lógica empresarial da qualidade total será ampliada do circuito produtivo para os demais complexos da reprodução social, sob o discurso de oferecer eficiência e qualidade de vida na oferta dos serviços. Assim sendo, a educação, conforme os autores analisados toma essa proposição como valores e atitudes da sociedade contemporânea.

Em nome de promover a sustentabilidade e governabilidade econômica, assim como a inserção dos países pobres ao chamado mundo globalizado, o Banco Mundial, a partir de meados da década de 1980, passa a exercer determinante influência nas orientações das economias mundiais, tomando como estratégia de convencimento de adesão à proposta neoliberal, a política de educação universal, como elemento principal na inclusão social e atenuação da pobreza dos países periféricos do capital.

Constatamos que a lógica privatizante dos organismos internacionais serão reiteradas nos documentos resultantes de encontros, conferências, declarações e fóruns

mundiais organizados em torno da agenda da educação. Vale ressaltar que essa agenda positiva do Banco Mundial oferece como objetivo atender às necessidades do capital decorrentes das novas formas de organização da produção, reforçando a nova função social da educação, propugnada como redentora das mazelas provadas pelo capital e capaz de promover as transformações sociais.

Observamos que o Relatório de Jacques Delors elaborado como fim de diagnosticar e definir os novos paradigmas educacionais mundiais, no famoso receituário intitulado "Um tesouro a descobrir", apresenta o ideário "aprender a aprender" que compreende um conjunto de ideias, valores, princípios e normas afinadas na proposição de novo perfil de trabalhador que atenda as disposições ideológicas necessárias a ordem do capital.

Observamos que as políticas educacionais dos países pobres sofrerão profundas alterações, desde as formas de financiamento até os conteúdos dos cursos de graduação. Atribuindo uma importante função ao professor do ensino básico, na superação das desigualdades sociais e promoção das capacitações e qualificações do trabalhador, as licenciaturas voltadas para formação do professor adotarão como normalização a flexibilidade, a criatividade, a polivalência e o trabalho em equipe, que ao nosso vê mascara a violação dos direitos dos trabalhadores ao ensino de qualidade a classe trabalhadora, guardando ademais, uma estreita afinidade com às disposições ideológicas fomentadas pelo discurso construtivista de formação de sujeito.

Nesses termos, o construtivismo, compõe o recurso teórico sedutor a adesão imediata dos países ditos atrasados, tendo em vista o seu aparente caráter de harmonização de valores, centrado no cotidiano dos indivíduos. Cotidiano este alienado em que conseqüentemente, os fundamentos que compõem o construtivismo reproduziria o ambiente cultural da atualidade.

Vale ressaltar que o construtivismo tem suas bases teóricas, predominantemente, referendadas nos estudos de Jean Piaget, guardando uma evidente aproximação com o movimento educacional escolanovista, igualmente assentado nos pressupostos teóricos do epistemólogo suíço, o que faz Duarte apontar o construtivismo como uma reedição do escolanovismo. Levando, desse modo, a reiterar que o Piaget já estava presente na escola nova e que preparou o solo para o nascimento do construtivismo.

Em concordância com Rossler, podemos afirmar que a aproximação do escolanovismo constitui a porta de entrada do construtivismo e com outros modelos educacionais, às vezes ilusoriamente combatido pelo próprio construtivismo, mas, que, no entanto, se sustentam sob o senso comum das ideias pedagógicas.

Referendamos que, na contramão da percepção piagetiana, Carmo (2004) fundamentada na ontologia marxiana, afirma que atividade humana não se resume a compreensão meramente biológica como das outras espécies, constituídas de regulações e auto-regulações em que a naturalização tem teor preponderante, porém implica uma compreensão assentada nos pressupostos de evolução onto-histórica do homem, fundada no trabalho. Ou seja, a atividade humana não pode ser compreendida desvinculada do papel do trabalho na constituição do ser social.

Apoiada em autores do campo do marxismo como Duarte, Facci, Rossler, Martins, Jimenez, Carmo e Fraga, buscamos desvelar o nível de aproximação, entre as categorias esboçadas por Piaget e o senso comum pedagógico, assim como, a subserviência da teoria piagetiana, hoje predominantemente representada pelo construtivismo, às necessidades de reprodução e perpetuação do sistema do capital, destacando ademais, os desdobramentos dessa relação no complexo educacional,

mormente no campo da formação docente, e na nossa pesquisa especificamente, a formação do pedagogo.

Desse modo, se arquitetou um conjunto de reformas impostas pelos instrumentos internacionais de educação que retiram o conhecimento científico dessa formação atribuindo ao campo educacional a tarefa de formar um novo sujeito afinado ao discurso do “novo” perfil de trabalhador necessário às determinações da ordem do capital, fazendo emergir cursos de formação de professores, visando, sobretudo, a possibilidade de garantir a disseminação das ideologias e as disposições necessárias à sustentabilidade do capital.

Destacamos que as reflexões aqui apresentadas nos conduzem a uma análise crítica do construtivismo, apontando a aproximação deste à lógica de desenvolvimento das políticas neoliberais. Estas se refletem na incessante busca por modelos teóricos, com fins de atribuir a educação um papel que se converte, portanto, em instrumento de reprodução do capital.

Em conformidade com os autores analisados e as experiências vivenciadas tanto como estudante e monitora de pedagogia, avaliamos que as diretrizes curriculares são apresentadas como um conjunto de ideias, competências e habilidades fortemente embasadas na defesa e afirmação do construtivismo, indicadas como premissas corretas e legitimadoras da formação do pedagogo em um mundo global e moderno.

No percurso analisado da história da pedagogia no Brasil, tomando como base, as elaborações de Saviani, constatamos que atualmente o curso de Pedagogia demonstra uma estreita relação com o paradigma/ideário construtivista na formação do professor. Ao nosso vê, observa-se na prática escolar, no dia da escola, um ecletismo de ideias pedagógicas, onde se aplica o construtivismo nas séries iniciais e o método

tradicional ainda sobressai nas séries finais do ensino fundamental.

Saviani ainda denuncia que o decreto lei que criou o curso de Pedagogia instituiu um currículo pleno fechado igualmente como nas áreas dos cursos de filosofia, ciências e letras, porém não os conectando aos problemas e aos processos de investigação específicos da educação. Fica evidenciado que adesão aos novos paradigmas, embora se apresente como flexível e aberto, na realidade fechou o espaço acadêmico, reduzindo a relação da teoria e prática, distorcendo a importância teórica e supervalorizando os saberes cotidianos.

Podemos perceber especialmente no parecer CFE nº 252/69, que o modelo tecnicista e liberal fica configurado no curso de pedagogia, consolidando a separação e acirramento entre cursos superiores e profissionais; apresentando a exacerbação do planejamento e a simplificação da ciência e a sua transformação em técnicas da racionalidade formal para/e, principalmente, atender as demandas do mercado.

No exame dos documentos, sobretudo dos DCN's, constatamos a feição profissional dada aos pedagogos, cuja modelagem dos princípios teóricos metodológicos se embasam em elementos de aproximação/adequação aos pressupostos construtivistas. Assim sendo, asseveramos que ocorre uma estreita relação entre o ideário construtivista e os princípios das diretrizes de formação do educador pedagogo, cuja práxis docente está explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Averiguamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de Pedagogia operaram o reducionismo do conhecimento como a solução aos problemas derivados da prática pedagógica. Averiguamos que as DCN's incorporam as orientações emanadas pelas organizações internacionais, a exemplo da UNESCO e Banco Mundial,

restringindo a formação do educador a concepções empresarias de gestão. Por fim, reivindicamos a necessidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia resgatar o seu objetivo de produzir o conhecimento, o qual foi reduzido, nas últimas diretrizes, ao viés pragmático.

Com base na perspectiva marxiana, aprendemos que na construção das atuais políticas educacionais, a formação do professor é apresentada como o pilar na superação das desigualdades sociais impostas pelo capital, cuja diretriz se funda no ideário construtivista, a partir de Piaget, que elege a psicologia como a ciência e a explicação do desenvolvimento humano.

Concluimos que as diretrizes da formação do educador nos cursos de pedagogia tomam como orientações as determinações dos organismos internacionais que elegeram o construtivismo adaptado ou mesclado para direcionar as bases curriculares da formação docente. Acrescentamos ainda que o construtivismo passa afigurar em larga escala como proposta pedagógica nos cursos de formação de professores no Brasil isenta, porém, de uma crítica fundamentada que desnude seus reais pressupostos afinados sobremaneira aos ditames da nova (des) ordem do capital.

BIBLIOGRAFIA

AGUIR, M.A.S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M.S.P.; PINO, I. R. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96- especial, p. 819-842, out.2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ANFOPE. *Documento Final do II Encontro Nacional.* Niterói, 1984. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2006.

ANFOPE. A Definição das Diretrizes para o curso de Pedagogia e ANPed –CEDES – Disponível em <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc>

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARCE, Alessandra. **A formação dos professores sob a ótica construtivista:** primeiras aproximações e alguns questionamentos. IN: DUARTE, Newton. Sobre o construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2000. Págs. 41-62.

BRASIL, CNE (2005). Parecer CNE/CES n. 970/99, de 09/11/99. Disponível em: http://portal.Mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces_970_99.pdf

BRASIL, CNE (2005). Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005. Disponível em: http://portal.Mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces_067_03.pdf

BRASIL, CNE (2006). Parecer CNE/CP n.03/2006, de 21/2/2006. Diário Oficial da União, de 11/4/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

BRASIL, CNE (2006). Parecer CNE/CP n.01/2006, de 15/05/2006. Diário Oficial da União, de

CARMO, Francisca Maurilene do. **O construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital.** Fortaleza, 2004. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC.

COSTA, F. J. F. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COLL, César. **Construtivismo e intervenção educativa: como ensinar o que deverá ser construído?** IN: BARBERA, Elena. O construtivismo na prática. Porto Alegre: Artmed, 2004. Págs. 15-39.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Portugal: Edições Asa, 1996.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas. Autores Associados, 2004.

FRAGA, Regina Coele. **A relação sujeito-objeto em Jean Piaget:** uma análise à luz da ontologia do ser social. Fortaleza, 2005. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC.

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des) emprego.** Fortaleza, 2007. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo)

JIMENEZ, S. V. e MENDES SEGUNDO, M. das D. [Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio](#) *Cadernos de Educação* – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Ano 16, n. 28. janeiro/junho 2007. Páginas: 119 – 137. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel..

Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/institucional.htm>. Acesso em: 18 de abril 2008.

JIMENEZ, Suzana; V. RABELO, Josefa Jackline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LESSA, Sérgio. **Serviço Social e Trabalho: porque Serviço Social não é trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2007.

LIBANEO, J. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Osterne & JIMENEZ, Susana. **A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU**. In: JIMENEZ, Susana & RABELO, Jackline. (ORGS) **Trabalho, educação e luta de classes: pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. Págs. 105-124.

MARX, Karl. **O Capital** (Crítica da economia política). Trad. Reginaldo Sant'Ánna. 3ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Livro Primeiro, Vol. 1

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da associação nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) para definição do curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)**. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC.

MONLEVADE, João. **13 lições sobre fazer-se educador no Brasil**. Brasília, Idea Editora, 2001.

SEGUNDO, Maria das Dores M. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de financiamento da Educação Básica do Brasil: Fundef no centro do debate**. Fortaleza, 2005. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFC.

MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1988.

RABELO, J. J. ; [SEGUNDO, M. D. M.](#) . **A formação docente na agenda da educação**

para todos:subordinação daas estratégias operadas pelo capital. In: Encontro Regional sobre Formação e Práticas Docentes: História, Políticas e Experiências Pedagógicas, 2005, Fortaleza-CE. Encontro Regional sobre Formação e Práticas Docentes: História, Políticas e Experiências Pedagógicas, 2005. v. 1

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Silvia Alves. **A formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: As repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990.** Londrina, 2008. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina – Educação.

SANTOS, Silvia A. e SANTANA, PAULO E. A. **As repercussões das políticas educacionais para a formação de professores nos cursos de pedagogia.** Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero – Americano sobre violência nas escolas – CIAVAS- Formação de professores, edição 2008. Páginas 2196 – 2208. Internacional. PUC-PARANÁ. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/comunicacoes6.html>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia.** 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, Solonildo Almeida da & FRAGA, Regina Coele Queiroz. **Da concepção de sujeito em Piaget à subordinação da educação ao mercado: dois estudos ancorados na crítica marxista.** Coleção cadernos do IMO nº2. Fortaleza: Premium, 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M.A.S. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 222-238, 1999.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Tese de doutorado. São Paulo, 2001.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Santa Catarina, 2007. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - Educação.