

## **O PAPEL DO PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SOCIEDADE DO CAPITAL**

Dermeval Saviani

Questões orientadoras para a discussão:

- 1) Sendo dividida em classes antagônicas, a neutralidade é impossível na sociedade capitalista. Porque a neutralidade é impossível? Com essa divisão incide na escola, na educação, no trabalho pedagógico?
- 2) O que significa afirmar que a educação é um ato político?
- 3) Como e de que modo a educação pode contribuir para a elevação da consciência humana à condição de consciência crítica? Como se caracteriza a consciência crítica?
- 4) Por ser histórica a educação e o trabalho pedagógico também mudam. Discuta com seus colegas, como as reformas e mudanças impetradas na educação a partir do golpe que destronou a Presidente Dilma Russeff, em 2016, impactam na escola, no trabalho pedagógico, nas condições de vida de professores e alunos, na sociedade? Qual a razão de tais mudanças? Como se articulam o congelamento de gastos/investimentos públicos, a reforma trabalhista, a terceirização, as privatizações, a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a BNCC, a militarização das escolas, o escola sem partido e o Homeschooling (educação domiciliar)?
- 5) Com o golpe de 2016 e como o governo empossado em 2019, a impressão que se tem é que “em apenas um piscar de olhos”, o acúmulo de conhecimentos e experiências pedagógicas foram soterrados como a lama soterrou os corpos, animais, casas, florestas em Mariana e Brumadinho. Para onde vai a educação, para onde vai a sociedade com o governo e o congresso que tomaram posse em 2019?
- 6) Qual é o novo papel do pedagogo no atual contexto sócio e educacional?
- 7) Porque a defesa do papel do docente, do pedagogo, da escola e a defesa do saber sistematizado, constituem-se, na atualidade, como práticas revolucionárias?

## **O PAPEL DO PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SOCIEDADE DO CAPITAL<sup>1</sup>**

Dermeval Saviani<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012.

<sup>2</sup> Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR.

Primeiramente quero manifestar minha alegria por estar pela primeira vez em Cornélio Procópio. Na verdade este era um anelo que já vinha sendo alimentado faz bastante tempo. Com efeito, desde 2004 quando a Cláudia Bonfim fazia seu mestrado na então Faficop, hoje UENP. Na ocasião ela, que trabalhava conjuntamente com o Prof. César Nunes, meu colega no Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP, tomou a liberdade de me solicitar alguns livros. Encaminhei, então, exemplares dos títulos por mim publicados como doação à biblioteca da Faficop. Posteriormente doei também exemplares de livros, teses e dissertações, por solicitação de César Nunes para compor a Biblioteca Edna Aparecida da Silva, de saudosa memória. Desde aquela época Cláudia e César Nunes vinham insistindo para que eu abrisse espaço em minha agenda para uma atividade em Cornélio Procópio. O ensejo apareceu neste ano e coincidiu com uma demanda do Centro Acadêmico de Pedagogia da UENP. Aliás, sabendo que a Faficop havia se convertido em uma unidade na UENP, pensava eu que Cláudia fosse docente da UENP. Informado que se tratava de duas instituições diferentes, propus que ambas se articulassem para que eu pudesse na ótima oportunidade dessa mesma viagem atender aos dois compromissos. À tarde tive a satisfação de atender à demanda da Faculdade Dom Bosco e agora, no período da noite, alegro-me em poder atender ao convite do Centro Acadêmico e do Colegiado do Curso de Pedagogia. Tal circunstância me dá, ainda, o ensejo de agradecer a generosidade dos alunos que decidiram me homenagear atribuindo meu nome ao Centro Acadêmico de Pedagogia.

Quanto ao tema da palestra me foi proposto que falasse sobre [o papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital](#).

## **1. O pedagogo no contexto da sociedade capitalista**

Para tratar desse tema é preciso, preliminarmente, levar em conta que a sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Portanto, o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível.

É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a

sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais.

É nesse quadro que cabe interpretar a crise da sociedade e, em seu âmbito, a crise da educação.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, a crise é vista como um fenômeno de conjuntura, como um desvio que cabe ser contornado. Do ponto de vista dos interessados dominados, a crise é vista como uma manifestação das contradições da estrutura. Então, vejam como é que se configura a correlação de forças nesse contexto. Configura-se da seguinte maneira: dado que os interesses dominantes apontam na direção da conservação da forma social existente, da perpetuação da estrutura dominante, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, poderíamos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, quer dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico, processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural que, à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores da nova estrutura.

Inversamente a perspectiva dos interesses dominados aponta no sentido da aceleração do processo histórico, de se “empurrar” o processo histórico. Por que isso? Porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação. Assim sendo, na perspectiva da classe dominada, a crise de conjuntura é vista como manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação não vai na direção de interpretar a referida crise como acidente que não só pode como deve ser contornado, mas vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura. Consequentemente, os elementos de conjuntura são vistos como instrumentos para se trazer à tona, para pôr em evidência as contradições de estrutura e, nesse sentido, mudar a correlação de forças para a transformação da própria sociedade.

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

Eis aí o sentido da afirmação “a educação é sempre um ato político”, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar *ou* transformar a sociedade.

Claro que a educação, além da função especificamente política desempenha também uma função técnica. Essas duas funções são distintas, mas inseparáveis, o que significa dizer que a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política. E isso significa que a educação, ainda que seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la

à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. A superação dessa ingenuidade ocorre com a tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas. E o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de um sentimento de frustração, de uma espécie de desespero. Mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se se estivesse perdendo um poder *de fato*. Mas o que se está perdendo é a *ilusão* de poder. Então, não há perda alguma. Mais do que isso: ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, é certo, mas um poder real; não um poder ilimitado, porém ilusório.

Ora, a história do pensamento humano, a história do conhecimento, a história da humanidade não é outra coisa senão isso. Para que a humanidade se eleve ao nível da ciência, o que faz? Ela supera a visão mágica do mundo. Na visão mágica, o homem acredita dominar os fatos por um poder intrínseco, por um poder pessoal; mais do que isso, na medida em que essa visão mágica comporta o controle da realidade por forças superiores, a visão mágica pressupõe uma aliança dos homens com os poderes superiores. Daí por que a visão mágica do mundo supõe sempre um culto às forças superiores, às forças da natureza. Assim, por exemplo, a maneira de os povos agricultores, que não dominavam ainda as leis do desenvolvimento da natureza, se protegerem das intempéries do tempo era cultuar como deuses as forças da natureza: o trovão, o raio, a chuva etc.; e esse culto era a forma pela qual se procurava atrair o beneplácito dessas forças e, com isso, ter a garantia de que as colheitas não seriam prejudicadas pela ação negativa das referidas forças naturais.

Mas a partir do momento em que se começa a descobrir as leis que regem a natureza, o que ocorre? Desfazem-se esses poderes e ganha-se consciência dos limites. Com efeito, as leis da natureza vigoram sobre a natureza em seu conjunto, portanto, sobre o homem também. Quando o homem descobre, por exemplo, a lei da gravitação universal (“matéria atrai matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias”), vê-se que ela vale para toda a natureza, logo, para o homem também. E isso é um limite (por exemplo, sob o jugo dessa lei que lhe é impossível derrogar, o homem não pode voar). Entretanto, é sobre esse limite que se funda um poder real. Com efeito, foi justamente a partir do conhecimento dessa lei que o homem descobriu também as leis da aerodinâmica e construiu o aeroplano, o qual não derroga a lei da gravitação universal. Simplesmente é uma forma de controlá-la e submetê-la aos desígnios humanos. Consequentemente, a questão da frustração, quando associada ao processo de assunção da consciência crítica, eu a interpreto da seguinte maneira: trata-se da consciência dos limites, a consciência dos limites objetivos. Mas essa consciência dos limites objetivos é condição necessária para se agir sobre o objeto, sobre a realidade concreta.

Portanto, para que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação.

Ora, a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do pedagogo passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere.

## **2. O que é o pedagogo?**

Mas o que é o pedagogo? Ou: quem é o pedagogo?

Essa pergunta pode ter uma resposta direta, imediata e simples: Ora! Pedagogo é quem se formou em pedagogia e, conseqüentemente, atua no campo da educação.

No entanto, é preciso considerar que o curso de pedagogia sofreu modificações ao longo do tempo e, conseqüentemente, também o conceito de “pedagogo” se alterou.

Assim, instituído no Brasil em 1939 pelo Decreto-Lei 1.190, o curso de pedagogia formava pedagogos com um caráter generalista, isto é, sem a especificação de diferentes habilitações. A partir do Parecer CFE 252, de 1969, foram instituídas as habilitações pedagógicas. Assim, o Curso de Pedagogia passou a formar não o pedagogo em geral, mas o Administrador Escolar, o Inspetor de Ensino, o Orientador Educacional, o Supervisor Pedagógico e o Professor das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais que, a partir de 1971, passaram a ser chamados de Cursos de Magistério. E hoje? Quem e o que é o pedagogo?

Hoje legalmente o pedagogo é definido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia aprovadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação.

O texto do parecer foi acompanhado de uma Resolução que traduziu em quinze artigos a normatização das considerações expressas no corpo do parecer. Observe-se que a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP N° 5/2005, deu ao artigo 14 a seguinte redação:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n° 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 2006b).

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 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 para homologação, após análise da área técnica do MEC o ministro devolveu o processo ao CNE para reexame, apresentando proposta de alteração do artigo 14 nos seguintes termos:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

Parágrafo 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Parágrafo 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Mediante o Parecer CNE/CP Nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, o Conselho acolheu a proposta de alteração e deu redação definitiva à Resolução, finalmente homologada pelo MEC em 10 de abril de 2006.

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 como atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e

é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do Curso de Pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Qual a orientação que o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

Sobre as condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados o texto da Resolução se refere, de passagem, a “contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; entende-os, porém, como “aplicação ao campo da educação”. E passa a lançar mão, copiosamente, de termos como “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”; “repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”; “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”; “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”; “diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária”; “formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”.

Sobre o modo de organizar a estrutura do curso a Resolução prevê, no artigo 6º, três núcleos: 1. Estudos básicos; 2. Aprofundamento e diversificação de estudos; 3. Estudos integradores para enriquecimento curricular. Nos três casos apresenta-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. Em meio à profusão das tarefas e exortações faz-se menção ao “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”; em seguida, faz-se referência à “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”.

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que os mesmos se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado nos coloca 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, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

Em suma, o mencionado paradoxo não permitiu responder satisfatoriamente às perguntas formuladas. Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo como devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.

### **3. O papel crítico do pedagogo na articulação do trabalho pedagógico**

Cabe, então, operando segundo o princípio dialético de que pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição, buscar superar os limites da concepção de pedagogo formulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na vigência dessas próprias diretrizes.

Trata-se, aqui, de explorar um aspecto que não foi contemplado nas Diretrizes Nacionais, mas que também não é por elas vetado. Esse aspecto se refere ao papel central desempenhado pela História na formação das novas gerações, de modo geral e, especificamente, na formação do pedagogo. A História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?

A partir dessa ideia podemos definir o eixo da organização curricular pela história da escola elementar. Com efeito, pelo caminho da história os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do



educador. Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de Pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam. Penso que essa idéia é rica de desdobramentos que podem ser explorados pelo conjunto do corpo docente do Curso de Pedagogia no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos, semana a semana, mês a mês, ano a ano. Assim procedendo, penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz.

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na Educação Infantil, (2) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, (3) nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (4) em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. Isso porque, ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, seqüenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras

escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação.

Essa centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de se colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas. Ao contrário. Quando os alunos ingressam no curso de pedagogia eles vêm de uma experiência de, no mínimo, onze anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Com esse preparo estarão se municiando de ferramentas teóricas que lhes permitirão analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da “doxa” (o saber opinativo) e atingindo o nível da “episteme” (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado).

Fica claro, também, que não cabe identificar esse meu encaminhamento com a descaracterização da especificidade da pedagogia ou com sua redução ao ensino escolar. Igualmente, não cabe também equipará-lo à tentativa de inserir no curso de pedagogia uma multiplicidade de funções, como de certo modo o fez a Resolução que instituiu as diretrizes curriculares nacionais, o que inviabiliza uma formação qualitativamente aceitável.

Se proponho que se tome a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores é porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. Nessa condição, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (idem, ibidem). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante de que fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (idem, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais

desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

Ora, se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação qualificando-se, portanto, para também agir nelas.

São essas as coordenadas a partir das quais, em meu entendimento, se deve urgentemente organizar, no âmbito das instituições de ensino superior, o espaço específico para os estudos e pesquisas educacionais que, em nível da graduação, gira em torno do Curso de Pedagogia. Sem isso, os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da doxa, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato cartorial.

O espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as Faculdades ou Centros de Educação. Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação lato sensu, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado onde se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o Curso de Pedagogia e a Pós-Graduação em Educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos misteres (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pós-graduação em educação buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa.

Essas são as condições exigidas para se formar pedagogos com consciência crítica, capazes, em consequência, de articular o trabalho pedagógico, na sociedade do capital, em torno dos interesses dos trabalhadores habilitando-os a conduzirem a luta pela transformação desta sociedade.

## **Referências:**

BRASIL, CNE (2005), “Parecer CNE-CP n. 05/2005”, de 13/12/2006. (Acessível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)).

BRASIL, CNE (2006a), “Parecer CNE-CP n. 03/2006”, de 21/02/2006. *Diário Oficial da União*, de 11/04/2006 (Disponível também em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf) )

BRASIL, CNE (2006b), “Resolução CNE/CP 1/2006”, de 15/05/2006. *Diário Oficial da União*, de 16/05/2006, Seção 1, p. 11. (Disponível também em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)).

MARX, Karl (1973), *Contribuição à crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.

SAVIANI, Dermeval (2003), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 8ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados.