

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZANA SCHINEIDER

PEDAGOGIA: UMA ORAÇÃO SUBORDINADA

Porto Alegre

2015

SUZANA SCHINEIDER

PEDAGOGIA: UMA ORAÇÃO SUBORDINADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Norma Regina Marzola

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

SCHINEIDER, Suzana
PEDAGOGIA: UMA ORAÇÃO SUBORDINADA / Suzana
SCHINEIDER. -- 2015.
186 f.

Orientadora: Norma Regina Marzola.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Curso de Pedagogia. 2. Genealogia. 3. Neoliberalismo. 4. Currículo. I. Marzola, Norma Regina, orient. II. Título.

SUZANA SCHINEIDER

PEDAGOGIA: UMA ORAÇÃO SUBORDINADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2015.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Norma Regina Marzola

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi (PPGEdu/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena da Silva Medeiros (Pesquisadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Maria Alvina Pereira Mariante (Centro Universitário Univates/RS)

Prof.^a Dr.^a Inês Cristina de Melo Mamede (PPGEdu/UFC)

Dedico este trabalho a minha família, em especial, ao meu filho Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para que este fosse possível. Primeiramente à minha família, em especial minha mãe, Lúcia, que além do constante incentivo, mais do que nunca esteve presente como uma avó zelosa, dedicada e paciente. Sem o seu auxílio, não seria possível concluir este trabalho. Ao meu querido e amado filho Pedro, que “surgiu” quando ingressei nesse curso, trazendo muitas alegrias e desafios que não só me fortaleceram, mas que mudaram minha perspectiva de vida e trabalho refletindo nesta tese. Que as disputas que travou com o computador e livros por minha atenção sejam compreendidas como parte de um processo necessário, mas recompensador.

Quero agradecer à minha orientadora, Prof.^a Norma Marzola, por todo o (invejável) saber compartilhado, pelo empenho, dedicação e, principalmente pela capacidade de ter uma compreensão “sã”, equilibrada (tão necessária à produção), não só sobre a academia, mas sobre a vida, o trabalho, e todas as relações que nos constituem enquanto pessoas para além de alunos. Também foram de extrema importância os momentos de provocação, em que as críticas serviam para desacomodar as ideias, desestabilizar o mesmo modo de ver não só de nossos objetos de pesquisa, mas de nossas próprias práticas. Ao dizer que uma tese, muito antes de ser um aprofundamento teórico sobre um tema, tem a função de nos desacomodar, de nos modificar, trouxe-me outra forma de encarar minha própria trajetória acadêmica. Nesse sentido, acredito estar saindo diferente do que quando entrei.

Às minhas colegas de orientação pelas discussões e contribuições mútuas.

Aos amigos que compreenderam minha ausência nos últimos anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que ao longo dos anos propuseram momentos riquíssimos de aprendizagem nas aulas ministradas, na qualidade da seleção de bibliografias trabalhadas, e em pesquisas publicadas. Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial do Programa de Pós-Graduação, pela competência e presteza.

Aos colegas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que, de uma forma ou outra, me inspiraram na realização deste trabalho. Agradeço especialmente à equipe diretiva da EMEF Timbaúva pelo apoio e compreensão em ocasiões especiais.

E enfim, agradeço aos meus alunos. Aos ex e atuais, adultos e crianças, que sempre foram a maior motivação para querer me aprimorar profissionalmente.

*Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar,
Perseu se sustenta no que há de mais leve, as nuvens e o
vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por
uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho.*

Italo Calvino

RESUMO

A partir de estudos que constatarem uma forte presença de disciplinas de caráter psicológico e sociológico nos currículos atuais dos cursos de Pedagogia, utiliza-se a ferramenta genealógica de Michel Foucault para mostrar, ao longo da história recente brasileira, que condições históricas deram possibilidades para que o curso de Pedagogia atual apresentasse essa configuração. Ao analisar as relações da Pedagogia com os acontecimentos sociopolíticos e econômicos, e com os discursos que fundaram a ciência moderna, pode-se ver que a criação dos cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 1930, aspirava uma educação que modernizasse o país, tal como demandava o modelo de capitalismo recém- instaurado. Uma das estratégias adotadas foi a transposição de teorias tidas como inovadoras na Europa e nos Estados Unidos, as quais atravessaram a formação de professores com vistas à constituição de sujeitos modernos. Nesse sentido, o uso das ciências sociais e da psicologia foi fundamental como estratégia de governo, ou seja, de normatização e de adequação da educação aos princípios liberais. Com todas as transformações da sociedade brasileira e com as diversas reformas curriculares por que passou o curso de Pedagogia, o cunho psicológico e sociológico continuou a ser a base da Pedagogia, sendo que a Psicologia tem assumido, nas últimas décadas, uma posição cada vez mais relevante, tornando-se hegemônica nos currículos do Curso. Essa hegemonia corresponde e atende, efetivamente, aos princípios neoliberais do Estado brasileiro, cujas políticas educacionais favoreceram, desde o final da década de 1990, a produção dos “sujeitos autônomos, auto-disciplinados e flexíveis” de que o sistema político-econômico necessita. Apesar de toda a retórica pedagógica salvacionista, que se reduz a proclamar e denunciar a má qualidade da educação, mostra-se o curso de Pedagogia como também fazendo parte de uma lógica que contribui para o fracasso escolar e, portanto, para a manutenção das desigualdades sociais, mesmo tendo sido garantida a universalização do acesso à escola. Sendo assim, o curso de Pedagogia que forma nossos professores é visto muito mais, mesmo que não somente, como um efeito do poder exercido pelas políticas educacionais neoliberais, a fim de adequar à educação aos seus princípios ultra liberal, ainda que, paradoxalmente, possa ser visto também, e simultaneamente, ao mesmo tempo, como promotor de melhorias sociais.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia – Genealogia – Neoliberalismo – Currículo.

ABSTRACT

Based on studies that indicate a strong presence of subjects with psychological and sociological content in current curriculums of Pedagogy courses, this work uses Michel Foucault's genealogical method to demonstrate, along Brazilian recent history, that historical conditions made it possible for the Pedagogy course to present such configuration. By analyzing relationships between Pedagogy and sociopolitical, socioeconomic events, and also its connections to discourses that founded modern science, it is possible to verify that the implementation of Pedagogy courses in Brazil in the 1930s aimed an education that would modernize the country, just as it was demanded by the model of capitalism recently established at the time. One of the strategies adopted was the transposition of theories which were regarded as innovative in Europe and in the United States; such theories were part of teachers' education having as goal the constitution of modern subjects. Thus, the use of Social Sciences and Psychology was fundamental as regulation tools, that is, tools which would provide norms and suitability of schools to liberal principles. Having in view all the transformations in Brazilian society and the several curriculum changes that the Pedagogy course has been through since then, both the psychological and the sociological contents remained being the foundation of Pedagogy; Psychology, for that matter, in recent decades, has gained an increasingly relevant position in the curriculums of the course, having a hegemonic presence. Such hegemony effectively corresponds to and serves to neoliberal principles of the Brazilian State, whose educational policies have favored, since the late 1990s, the formation of "autonomous, self-disciplined and flexible subjects" who are needed by the political-economic system. Despite the entirely savior-like pedagogical rhetoric, which reduces itself in proclaiming and denouncing the poor quality of education, this work highlights the fact that the Pedagogy course is also part of a logic that contributes to the failure of school and, therefore, also contributes to the maintenance of social disparities, even when guaranteed the universal access to school. Thus, the Pedagogy course that constitutes our teachers is much more – and not only – seen as an effect of the power of neoliberal educational policies, an attempt to adequate education to ultraliberal principles. Paradoxically, the course may also be seen, simultaneously, at the same time, as an agent intended to promote social development.

Keywords: Pedagogy course – Genealogy – Neoliberalism – Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABE – Associação Brasileira de Educadores
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ESG – Escola Superior de Guerra
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica
- JUC – Juventude Universitária Católica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEC – Liga Eleitoral Católica
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PC – Partido Comunista
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PSD – Partido Social Democrático

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SAP – Serviço de Psicologia Aplicada

SEDUC/RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UDN – União Democrática Nacional

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPA – Universidade de Porto Alegre

USAID – Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	MUDANDO O OLHAR, MUDANDO O PROBLEMA	14
2.	O CURSO DE PEDAGOGIA	26
2.1	PARTINDO DE UM PROBLEMA ATUAL	28
2.2	A CONJUNTURA DA DÉCADA DE 1930	31
2.3	EMERGÊNCIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
3.	A PEDAGOGIA ENQUANTO EFEITO DE SUAS RELAÇÕES	44
3.1	DAS SUAS RELAÇÕES COM O SOCIOPOLÍTICO.....	45
3.1.1	Quadro Comparativo dos Currículos da Pedagogia	95
3.2	DAS SUAS RELAÇÕES COM O SOCIOECONÔMICO	98
3.3	DAS SUAS RELAÇÕES COM OS DISCURSOS CIENTÍFICOS	126
3.3.1	As Ciências Humanas na Educação: Sociologia e Psicologia	131
4.	PEDAGOGIA: ORAÇÃO SUBORDINADA	172
5.	REFERÊNCIAS	179

1. MUDANDO O OLHAR, MUDANDO O PROBLEMA

Quando uma temática é extremamente debatida e mesmo assim não se esgota, por não saciar nossas questões, é porque ela permite dizer muito mais do que, à primeira vista, pareceria ser suficiente e que, até então, não passava do óbvio. A formação de professores é precisamente um desses campos fecundos para a problematização de algumas relações “óbvias” entre sujeitos e sociedade. A começar pela relação que aqui estabeleço com o objeto de pesquisa desta tese e as ideias que já fiz, em outros momentos, sobre o tema. Assim, mesmo não sendo, para mim, ideias iniciais, pois já me “inquietavam” há tempos, levam-me a um constante exercício sobre meu próprio pensamento em relação à formação de professores, pois fazem com que, ao submeter os discursos do curso de Pedagogia a novas regras, me veja também imersa nos discursos pedagógicos que me subjetivaram. Tendo estes, no entanto, um caráter produzido, meus modos de pensar são, assim, passíveis de desconstrução.

Em minha trajetória acadêmica, a inflexão que me permitiu olhar de uma outra perspectiva a educação, partiu do modo como mostrei e analisei a questão da alfabetização nos resultados de minha pesquisa no Curso de Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Nessa pesquisa sobre o Projeto-Piloto de Alfabetização do Rio Grande do Sul¹, levantei e analisei os dados dos programas participantes deste projeto nos anos de 2007 e 2008. O projeto foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RS), que havia comprado “pacotes educacionais” para alfabetizar crianças de 6 e 7 anos de idade em cerca de 600 turmas das escolas públicas do Estado. As instituições escolhidas para fazerem parte do projeto e aplicar suas metodologias de alfabetização foram: Instituto Alfa e Beto, de Minas Gerais; Instituto Ayrton Senna,

¹SCHINEIDER, Suzana. O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFRGS, 2009. Trabalho completo está disponível *on-line* através do repositório digital da UFRGS, com o endereço: <<http://hdl.handle.net/10183/16460>> Acesso em: 18 de abril de 2014.

de São Paulo; e GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), de Porto Alegre/RS. Num total, foram escolhidas 600 turmas para a aplicação das metodologias e mais 200 que formavam as chamadas “turmas de controle”².

Na avaliação realizada com os alunos no final do primeiro ano de aplicação do projeto, em 2007, numa escala de 0 a 100, os resultados foram os seguintes: Instituto Alfa e Beto: 67.87; Instituto Ayrton Senna: 62.97; GEEMPA: 62.83; “turmas de controle”: 54.41. Portanto, os resultados da avaliação das turmas desse Projeto-Piloto não apresentaram uma diferença muito significativa de desempenho entre as três metodologias de alfabetização testadas, ainda que estas tenham alcançado um percentual por volta de 10% a mais de alfabetização em relação às “turmas de controle”, que não foram submetidas à experiência.

Comparando esses resultados, E apesar do Instituto Alfa e Beto ter sido declarado como o mais eficiente em relação aos outros dois, a diferença percentual representou o acerto de menos de uma, entre as dez questões da avaliação final. Fato a destacar ainda é o desta avaliação final ser questionável, visto que, mesmo aplicada a todos os participantes do Projeto-Piloto, muitas das questões eram idênticas às comumente usadas no material do próprio Instituto Alfa e Beto, o que não desfavoreceu, contudo, de forma significativa, o resultado das outras duas metodologias. O que importa ressaltar então é que, se as três metodologias alcançaram praticamente os mesmos resultados, é possível concluir que o problema da alfabetização não está propriamente no método, como se costuma acreditar.

O motivo para a escolha dessas três instituições se baseava no fato, segundo a SEDUC/RS, de que estas tinham metodologias de alfabetização estruturadas, bem sucedidas, de “comprovada eficácia”³. As três instituições utilizam metodologias diferentes para alfabetizar, sendo totalmente divergentes no caso do Instituto Alfa e Beto (de Minas Gerais), que utiliza a chamada metodologia fônica, e a do GEEMPA

² As “turmas de controle” foi um grupo escolhido aleatoriamente onde não houve intervenção específica de quaisquer destes Programas, para se estabelecer uma comparação.

³ Na época da pesquisa para a Dissertação de Mestrado, foi bastante difícil conseguir maiores dados a respeito do Projeto-Piloto. Houve um certo “fechamento” da SEDUC/RS, que alegava não querer expor A críticas um projeto que recém estava sendo implementado. Assim, muitas das informações foram retiradas do site da SEDUC/RS, e em cima dessas informações oficiais, publicadas via *internet*, é que elaborarei minha dissertação. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp> Acesso em 14 de março de 2007.

(de Porto Alegre/RS) que utiliza uma metodologia “pós-construtivista”. A metodologia fônica privilegia a relação grafema/fonema no início da aprendizagem da língua escrita. A estrutura do programa e seus materiais didáticos foram preparados para fazer com que a criança aprenda primeiramente os sons das letras, que depois de aprendidas devem ser combinadas para formar sílabas, palavras, frases e, enfim, textos. Não que não haja textos disponíveis no início do processo, mas estes são produzidos pelo próprio Instituto exclusivamente com o intuito de explorar um fonema e, por isso mesmo, “acusados” de serem extremamente artificiais e sem sentido⁴. Uma das principais críticas à metodologia fônica é por esta se deter apenas na relação grafema/fonema, na decodificação do código escrito, sem atentar para o sentido do texto, sem explorar sua função social, produzindo textos “mecânicos” para as crianças. Além disso, o trabalho com o som isolado de cada letra seria a parte mais complexa do processo de alfabetização, segundo teóricos da área, como Magda Soares (2004) e Artur Gomes de Morais (2006). Para estes pesquisadores, começar a alfabetização exigindo que a criança domine a relação fonema/grafema seria um desgaste desnecessário, produzindo-se a chamada “decoreba”, um ensino mecânico através de textos sem sentido, que comprometeria “o prazer e o interesse pela leitura dessas crianças”. Além disso, esta metodologia é criticada por ser identificada como o retorno aos chamados “métodos tradicionais”, apenas com “roupagem” nova, e utilizando-se dos discursos de especialistas como linguistas e fonoaudiólogos para a sua legitimação.

Já o GEEMPA/RS propõe uma metodologia “pós-construtivista”, tendo como aporte teórico a psicologia genética de Jean Piaget e os estudos sobre psicogênese da língua escrita da psicóloga argentina Emilia Ferreiro. Utiliza uma metodologia que propõe um trabalho com textos que seriam significativos para as crianças, extraíndo as palavras de um mesmo contexto semântico. A exploração fonológica se dá sobretudo a partir do nível silábico (correspondência de um som/sílaba a um caracter ou a uma letra) nos exercícios propostos por esta metodologia. Ou seja, o caminho é “inverso” ao da metodologia fônica (sintético), correspondendo aos

⁴ Para elucidar que tipos de textos são alvo de críticas, segue um pequeno texto extraído do material do Instituto Alfa e Beto: “Deda odeia lama. Ela ama a Lua. / Duda odeia lima. Ela ama limada. / Leda odeia miolo. Ela ama mel. / Ilma odeia a moda. Ela ama a modelo. / Dula odeia a mula. Ela ama a ema.” INSTITUTO ALFA E BETO. Livro 3 – *Todas as letras*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007. “Ivo viu a uva”: qualquer semelhança não é mera coincidência.

princípios dos métodos analíticos de alfabetização, que propõem partir do todo para as partes.

O Instituto Ayrton Senna (de São Paulo) não tem uma sistemática definida em relação à metodologia de ensino da escrita, mas apresenta um amplo material de literatura infantil, amparando-se nas chamadas “práticas de letramento”. Com o advento dos discursos sobre letramento no Brasil⁵, os usos sociais da leitura e escrita passaram a estar imbricados nas práticas alfabetizadoras, no intuito de dar sentido às mesmas. A literatura infantil ganha espaço na escola, sendo entendida como o gênero textual que mais se vincula ao contexto e aos interesses dos alfabetizandos. Há uma espécie de “pedagogização” da literatura infantil, utilizando-se das histórias não propriamente pelo “prazer de ler”, mas como estratégia didática para alfabetizar, seja em relação ao sentido do texto, seja em relação à exploração fonológica a partir do texto. Princípio como o de que não é preciso ser alfabetizado para ser letrado justificam a forma de conduzir esse trabalho. Embora proponha partir da literatura infantil, o Instituto Ayrton Senna não deixa muito claro o que segue em relação a uma metodologia de ensino da leitura e da escrita.

Meu trabalho de Mestrado exigiu não somente um estudo e uma análise das metodologias de alfabetização, em particular das que estavam sendo aplicadas no Projeto-Piloto da SEDUC/RS, mas outra forma de pensar as práticas de alfabetização que acontecem nas nossas escolas. Comparar essas diferentes metodologias de alfabetização e, principalmente, os seus resultados na avaliação final realizada com os alunos participantes do Projeto-Piloto, fez com que eu questionasse, em primeiro lugar, os critérios das escolhas governamentais, ao contratarem empresas privadas por altas quantias dos cofres públicos, sem consulta aos diretamente interessados e envolvidos na questão: os professores alfabetizadores e os gestores escolares. Em segundo lugar, questionasse o quanto ainda se pensa que a “salvação” e a “solução” para os problemas da alfabetização

⁵ A partir da década de 1980, o termo letramento surge no Brasil através de autoras como Mary Kato (1986), e posteriormente com Leda Tfouni e Ângela Kleiman(1995). Os discursos produzidos a partir de então, distinguem as práticas de alfabetização das práticas de letramento, sendo estas referentes aos usos sociais que se fazem da escrita em nosso cotidiano. Magda Soares é uma das autoras referência no Brasil na exploração da temática letramento e sua relação com a alfabetização e, de acordo com ela, mesmo distintos, alfabetização e letramento são indissociáveis, pois a alfabetização só tem sentido em um contexto de letramento e o letramento é dependente do sistema de escrita. Ver em: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

possam vir de metodologias que estão prontas para serem compradas e simplesmente aplicadas nas escolas, em larga escala. Em terceiro lugar, os resultados similares das diferentes metodologias me fizeram questionar se o problema da alfabetização é mesmo um problema de método, como se costuma acreditar.

A oferta de diferentes programas e métodos por parte do gestor público, para elevar os índices de alfabetização, levaram-me a perguntar como os professores lidavam com essa situação em sala de aula; como iriam adotar metodologias que, em alguns casos, poderiam ser completamente divergentes das que usavam até então; ou mesmo como fariam certas “adaptações” entre suas práticas e as novas práticas de alfabetização que lhes eram impostas. Fariam os professores tais adaptações ou seguiriam à risca a aplicação de “pacotes educacionais”? Teriam condições de distinguir e experimentar as diferentes metodologias e práticas, adotando a que, no seu entender, seria mais apropriada para alfabetizar seus alunos? Todas essas questões extrapolavam os limites de minha pesquisa de Mestrado, mas ficaram pairando no ar por algum tempo até tomarem corpo e se constituírem nos interesses de pesquisa dessa tese, os quais remetem à formação desses alfabetizadores nos cursos de Pedagogia. Estes cursos seriam, aliás, um lugar privilegiado, senão o único, em que alfabetizadores supostamente se apropriariam dos conhecimentos necessários não só para o eficiente desempenho de sua função, mas também para debater, com conhecimento de causa e visão crítica, as mais adequadas estratégias didáticas para seus alunos.

Já que as diferentes metodologias aplicadas produziram praticamente os mesmos índices de alfabetização, o problema não poderia mais ser centrado na questão do método. Mas se mesmo assim, ainda se persistir na questão metodológica, atribuindo os baixos resultados à ineficiência dos professores na aplicação de “bons métodos”, continua-se sem possibilidade de vislumbrar uma alternativa consistente. E isto porque a “solução” do problema da alfabetização é simplesmente deslocado do método para o professor. O que permanece, nesse tipo de raciocínio, é a velha e antiga tentativa de achar um “culpado” para o problema (até o final do século passado, e com resquícios até os dias de hoje, o culpado era a vítima: o aluno. E, por extensão, a família, a origem social baixa da criança, seu

escasso capital cultural, seu código restrito, sua inadequada experiência com leitura e escrita, em suma, sua cultura de classe).

Esta tese pretende mostrar que essa forma de pensar o problema, deslocando de um culpado a outro, não tem produzido os efeitos anunciados.

Submeter as complexas relações que atravessam a escola a um processo de subjetivação que produz um sujeito-professor (ou sujeito-aluno) como origem e não como efeito de práticas discursivas, parece-me problemático. E isto porque, ao se questionar as metodologias usadas pelos professores e suas expectativas em relação a um método que venha a resolver suas dificuldades para alfabetizar seus alunos, será preciso pôr em questão alguns dos discursos que formaram/formam este professor.

É a partir dessa indagação sobre a formação dos alfabetizadores que, particularmente, a noção *foucaultiana* de “interdição” (FOUCAULT, 1996) sobre o discurso toma um importante significado. O curso de Pedagogia partilha de uma ordem discursiva na qual os discursos disputam, em relações de força, o poder de dizer a verdade. Ao se constituírem, assim, como “verdadeiros”, submetem os demais à sua hegemonia.

Assumindo, aqui, que os discursos pedagógicos são produzidos em relações de poder, sua verdade é estabelecida pela posição (de poder) de quem fala e não pela “essencialidade” do que se diz. Ou seja, arrisco-me numa ordem discursiva perigosa não só pelo que é defendido nessa Tese, mas por estar ocupando um determinado lugar, uma determinada posição, onde o que está em jogo também é uma certa “autoridade pedagógica” embasada em minha formação. Fazendo um retrospecto dessa formação, pergunto-me, por exemplo, quantos seriam os professores, de graduação ou pós-graduação, que teriam formação em Pedagogia? Que importância é dada às disciplinas pedagógicas na formação de pedagogos? Por quais motivos os saberes mais ligados à prática pedagógica puderam se tornar “irrelevantes”, ou secundários, para se falar sobre a própria Pedagogia? Que efeitos isso tem em nossa constituição enquanto pedagogas e pesquisadoras da área? E, enfim, por que a dificuldade em se sentir autorizada a refletir e lançar crítica sobre minha própria área, sobre meu próprio curso de formação?

Essas reflexões, aliadas à crítica à solução metodológica para os problemas da alfabetização, me levaram ao desejo de investigar de onde surgiram as vozes que estabeleceram uma vontade de verdade que fez com que discursos de outras áreas se tornassem necessários à Pedagogia, enquanto ela própria circula timidamente entre eles.⁶

Sendo assim, a escrita do trabalho por diversas vezes teve um cuidado redobrado, até o ponto de abrandar de tal forma as palavras que quase fugiam de seu propósito inicial: a crítica. Certamente, em uma pesquisa, há certos cuidados com o tratamento das informações, assim como a forma como se colocam algumas questões, porém, algumas “provocações” se tornam necessárias. Daí ser esta tese um convite à reflexão sobre outra forma de problematizar a Pedagogia, saindo de uma “zona de conforto”, de uma forma “encastelada” de saberes que se tornaram soberanos na Pedagogia, que se “naturalizaram” de tal forma que chegam a colocara crítica em um lugar de oposição. Não se trata disso. Proponho aqui que a forma de pensar os saberes que hoje constituem nosso Curso, e que foram historicamente negociados, se torne mais complexa, submetendo-a a novas regras, mesmo que isso produza os “incômodos” de um pensar crítico que é necessário praticar como uma luta política iniciada com o nosso próprio modo de pensar. Compartilho, pois, a forma como Machado (2004) descreve esse exercício:

Trata-se de conectar fragmentos por meio da criação de um estilo de escrita. E o corpo que aí se cria, não é um corpo de doutrina, é o próprio corpo daquele que ao ser percorrido pelas leituras se apossou delas e faz sua afirmativa. A escrita pode transformar a coisa vista ou ouvida em batalhas. Ela transforma-se em um princípio de ação. Em contrapartida, aquele que escreve se transmuta em meio a esse emaranhado. (2004, p. 149)⁷

⁶ Para argumentar tal afirmativa, mais adiante será apresentado um estudo comparativo que demonstra o quanto os cursos de Pedagogia são constituídos por outros campos do conhecimento que não trabalham necessariamente sobre práticas pedagógicas específicas.

⁷ Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>> Acesso em 19 de maio de 2014.

Sendo graduada na área, e com experiência na formação de professores no curso de Pedagogia⁸, não pretendo personificar tais críticas nos que atuam como professores e gestores nesse curso, muito menos naqueles que dele egressam. É justamente por achar insuficiente essa personificação dos “culpados” na compreensão de nossos problemas atuais, que penso ser um importante exercício problematizar o foco para entender de que forma fomos constituídos como os professores que somos. Assim, mesmo antes de problematizar a Pedagogia, o maior exercício desta tese é o de “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente.” (FOUCAULT, 1984, p. 14)

A trajetória de pesquisa já relatada, que se iniciou nos problemas que envolviam o discurso do fracasso em alfabetização, remeteu à necessidade de compreender de maneira mais ampla a importância dada aos métodos, mesmo que estes possam ser desconsiderados como sendo a causa principal dos problemas. A partir desses dados, me volto para a formação de professores, que, então, exige um olhar histórico mais amplo para compreendermos como, através das configurações que essa formação tomou ao longo do tempo, chegamos a ser os professores que somos.

Parte de tais problemas se reflete, principalmente, no posicionamento do Brasil nos *rankings* internacionais relativos ao desempenho de alunos. Mesmo relativizando tais *rankings*, ao não considerá-los um “reflexo” da educação brasileira, seus resultados fazem parte de um discurso de produtividade que evidencia um fracasso da escola em dar conta de tarefas que, querendo ou não, são utilizadas como forma de governar a população. Não é a intenção, nesse momento, fazer uma relativização sobre um conceito de qualidade que orientam tais avaliações, mas colocá-las como tendo, atualmente, um importante papel na produção de verdades educacionais, o que deve ser levado em consideração, principalmente por serem discursos que fazem parte de uma cadeia que direcionam políticas – e não só para a área educacional, pois envolvem questões econômicas e sociais mais amplas. Dessa maneira, não se torna preocupação restrita ao setor educacional os

⁸ Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cursei o Mestrado Acadêmico em seu Programa de Pós-Graduação em Educação e, logo após, atuei como professora substituta (de 2009 a 2011) no curso de Pedagogia nesta mesma Universidade.

alarmantes resultados noticiados sobre a posição do Brasil em *rankings*, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)⁹. Na área da leitura, no ano 2000 (primeiro ano de aplicação dessa avaliação), o Brasil ficou em 32º lugar, entre 32 países participantes. No ano de 2003 ficou em 40º, entre 41 países; em 2006 em 52º, entre 57 países; em 2009 em 50º, entre 61; e no ano de 2012 ocupou a posição 57º, entre os 65 países participantes¹⁰. Ou seja, o país se destaca nas últimas posições, trazendo à tona o descompasso entre seu crescimento econômico (o país é considerado atualmente a 7º maior economia do mundo) e seus baixos desempenhos na educação. As razões do mal desempenho evidentemente são várias e são históricas, e por isso mesmo é necessário um recorte que, neste caso, terá como foco o curso de Pedagogia.

Para entender a formação de professores no curso de Pedagogia, não bastaria apenas descrever e olhar a configuração dos atuais currículos desse Curso¹¹. Será preciso, então, utilizar uma ferramenta epistemológica que mostre como efeitos de poder de determinados discursos constituíram os saberes da nossa formação docente atual; sendo assim, a ferramenta de análise genealógica *foucaultiana* é a que embasa este estudo. Tendo a clareza de que não é possível (e nem o objetivo desse estudo) dar conta, detalhadamente, de todos os fatores históricos do país desde o período de criação do primeiro curso de Pedagogia, na década de 1930, o que se põe em evidência nesse trabalho é o que é considerado condição para a emergência e a permanência de determinados discursos presentes na área. Buscar-se-á compreender a formação de professores constituída por discursos que, embora se colocassem em uma posição de neutralidade política, foram pensados como dispositivos de intervenção e controle da sociedade, oriundos de diversas instâncias de poder.

Evidenciando muitos dos movimentos dessas políticas, tornou-se possível, historicamente, situar em que condições discursos prevaleceram e outros foram

⁹ Na língua inglesa: Programme for International Student Assessment - PISA). Realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos, é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais.

¹⁰ Dados disponíveis no *site* do INEP: <www.portal.inep.gov.br> Acesso em 23 de março de 2013.

¹¹ Analisar currículos do Curso de Pedagogia de algumas instituições era uma das intenções iniciais desta pesquisa. Porém, além de ser uma análise muito extensa para os limites desta tese, há trabalho muito semelhante já realizado por Bernadete Gatti, que será referenciado mais adiante.

excluídos; quais interesses políticos puderam se impor, enquanto outros foram marginalizados. Dessa forma, a genealogia

[...] possibilita a compreensão dos enunciados, ou melhor, da formação discursiva como construção histórica, valorizando as condições abertas no ambiente – características e necessidades existentes – que produzem ou permitem a emergência desta mesma prática discursiva como dispositivo de poder. (FAÉ, 2004, p. 410)

Mesmo parecendo uma “obviedade”, é de extrema importância frisar que Michel Foucault (1926 – 1984) empreendeu diversos estudos que colocaram em evidência a formação histórica de instituições e em xeque as verdades que as sustentam, mas em momento algum se propôs a forjar respostas aos seus problemas, a sugerir alternativas de funcionamento dessas mesmas instituições. O exercício *foucaultiano* leva-nos à relativização histórica do pensamento moderno, e a certa liberdade do sujeito ao nos depararmos com o caráter efêmero do que nos constitui. Nesse sentido, tudo pode ser constantemente desconstruído e reconstruído. Portanto, imersa nessa perspectiva teórica, em momento algum a análise e a crítica em relação ao curso de Pedagogia implicam que se façam sugestões de “como deveria ser então” a estrutura de tal curso. A mim cabe mostrar como ele se constituiu, fazendo, assim, parte de um problema atual. É isto que Francesco Adorno (2004) reforça com a ideia *foucaultiana* sobre o trabalho do intelectual:

Eu diria que o trabalho do intelectual reside justamente no sentido de dizer o que ele é, fazendo-o aparecer como podendo não ser, ou podendo não ser como é. Por isso essa designação e essa prescrição do real nunca têm o valor de prescrição sob a forma ‘visto que isso é, aquilo será’. (2004, p. 43)

Dessa forma, fazer aparecer uma genealogia do curso de Pedagogia implica um difícil exercício de mudar o olhar sobre problemas educacionais, produzindo um entendimento ao perpassar a história do curso, não para “recontá-la” (como já foi muito bem feito por autores que aqui serão utilizados), mas no intuito de, nessa

incursão, evidenciar certas relações que, constituindo um currículo, faz com que a formação de professores seja compreendida como efeito de certa racionalidade política, o que, talvez, coloque uma outra perspectiva para entender muitos de nossos problemas educacionais.

Certa “ousadia”, portanto, não reside em questionar a “cientificidade” de algumas áreas do saber que se tornaram um importante dispositivo de poder no campo pedagógico; o que seria ousado (ou ingênuo?), nessa perspectiva, é predizer alguma mudança remetendo para um “currículo ideal”, reforçando assim, mais uma vez, a crença na essencialidade do objeto, e não tratando das práticas que produzem esse objeto. Assim, trata-se de fazer “a pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades.” (SILVA, 2001, p.1)

Produzir um problema não seria levantá-lo para de pronto respondê-lo, pois a problematização aqui trata da própria produção do problema e para surgir uma nova forma de pensá-lo, há um deslocamento do olhar de quem olha, um cuidado de si que faz com que o que era visto como “familiar” torne-se estranho e não “óbvio”. Porém, esse deslocamento de si mesmo nos deixa “na vertical de si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p. 15). Portanto, a “novidade” aqui não estaria na temática “formação de professores”, mas na forma como esse tema é problematizado e isso faz com que as relações aqui estabelecidas em torno do curso de Pedagogia por si só já tratem dos seus efeitos, de um modo de ver que implicou não em uma mudança *de* olhar, mas uma mudança *no* olhar.

Tal mudança não é dada como meu ponto de partida para o estudo, mas foi um difícil ponto de chegada que o tornou possível.

Após esta apresentação inicial, que configura o Capítulo 1 (*Mudando o olhar, mudando o problema*), no Capítulo 2 – *O Curso de Pedagogia* – apresento os dados da pesquisa realizada sobre os currículos do curso de Pedagogia, nos quais as disciplinas sociológicas e psicológicas se mostram predominantes, em detrimento das disciplinas ligadas à didática e práticas pedagógicas. Partindo daí, inicio uma breve análise da conjuntura histórica da década de 1930 para, em seguida, apresentar como emergiu e como se constituiu o padrão federal dos primeiros currículos do curso.

O capítulo 3 – *A pedagogia enquanto efeito de suas relações*– é dividido em três seções, para que se possam privilegiar alguns aspectos históricos que acompanharam tanto a emergência quanto as mudanças que ocorreram na formatação do curso de Pedagogia. Primeiramente, são analisadas as questões sociopolíticas e as mudanças acarretadas no curso ao longo das décadas. Fechando esta análise, é apresentado um quadro comparativo, para se visualizar melhor as informações detalhadas no capítulo. Na seção seguinte, analiso algumas questões socioeconômicas que também tiveram grande importância na educação e, conseqüentemente, na formação de professores. Por fim, e não menos importante, a última seção deste capítulo traz uma análise sobre a produção dos discursos científicos presentes na área educacional, para legitimar as disciplinas que se tornaram hegemônicas no curso: a sociologia e a psicologia.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA

O que é analisado nessa tese são as condições históricas que possibilitaram a constituição do currículo do curso de Pedagogia da forma como ele se apresenta na atualidade. Trata-se, assim, de analisar a grade curricular de uma forma ampla, em sua relação com a conjuntura histórica, buscando suas permanências e diferenças. Não se trata, portanto, de mostrar suas generalidades para definir um suposto currículo do qual decorreriam os demais, nem de se deter nas especificidades e minúcias de cada um dos diferentes currículos. Um currículo é uma prática discursiva e, portanto, produtiva, isto é, produz efeitos que subjetivam de uma determinada maneira, formando, assim, os sujeitos a ele submetidos. Não é simplesmente um rol de disciplinas, que são alteradas conforme o desenvolvimento científico ou tecnológico do momento, mas que, ao contrário, dizem respeito a uma determinada política de governo, que requer e demanda uma determinada política de formação. Portanto, a mudança do currículo - a inclusão ou exclusão de determinadas disciplinas, o sentido que lhe é atribuído - será vista como mudança de política.

Justamente por ser efeito de mudanças de políticas, será analisada, inicialmente, a estrutura curricular que segue um padrão federal desde a década de 1930 até 1970. Após isso, quando acontece a descentralização desse padrão, me deterei na análise do currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.¹²

Portanto, é por esse viés que me deterei, inicialmente nesta seção, nos discursos que constituíram o curso de Pedagogia no Brasil, na década de 1930, tomando-os como narrativas que disputaram, em relações de força, em conformação e em enfrentamento, o lugar de dizer a verdade sobre esta formação de professores. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva,

¹² A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (na década de 1930, Universidade de Porto Alegre), formava professores desde 1936 através da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, em 1942 se concentrou na Faculdade de Filosofia. Em 1970 é que se torna Faculdade de Educação.

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos. (1995, p. 8)

Sendo esta validação de conhecimentos um processo nada inocente, tampouco neutro (inclusive em se tratando da suposta neutralidade científica), restamos, pelo viés *foucaultiano*, empreender essa busca pelos discursos que pautaram essa seleção curricular.

No caso dessa pesquisa, não interessa o discurso cotidiano ao nível de comentário, como classifica Foucault (1996). O que interessa são esses discursos de origem, que permanecem através do currículo “oficial”, como discursos primeiros. E a razão de tal interesse é em função de buscar justamente os motivos da permanência de tais discursos, o que só é possível localizando primeiramente as regularidades discursivas presentes no “currículo oficial”, considerando as forças que as conduziram dessa forma, para só assim mostrar como esse currículo chegou a ser o que é na atualidade. Ou seja, a forma de questionar a pertinência de alguns discursos pedagógicos não é a de analisar somente o seu presente, o que ele “é” (e os desmembramentos e efeitos de sua “aplicação”), mas o que o possibilitou ser o que “é”, que formas de racionalidade política o pautaram no decorrer de sua história. Nesse sentido, como diz Foucault: *“Entre o empreendimento crítico e o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação.”* (2008, p. 66)

O “ponto de ataque”, através da ferramenta genealógica, tem como objetivo tornar evidente a porosidade de nossos alicerces pedagógicos e, se nem estes foram isentos de “infiltrações”, nada mais seria tão puro em sua rigidez (em seu discurso) que não fosse suscetível a transformações. Ora, não estamos diante de um currículo imaculado, “é preciso não interpretar o currículo como resultado de um

processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas.” (SILVA, 1995, p. 7) É preciso vislumbrá-lo como submetido a determinadas regras, que são históricas. E é voltando o olhar para essas regras que poderemos compreender seu caráter permanentemente negociável.

2.1 PARTINDO DE UM PROBLEMA ATUAL

Partindo, portanto, da análise do currículo do curso de Pedagogia de uma forma mais ampla, utilizo, como ponto de partida, os dados de um estudo realizado por um grupo de pesquisadores¹³, liderados por Bernadete Gatti¹⁴, através da Fundação Carlos Chagas. A pesquisa, que tem como título *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010)¹⁵, foi encomendada pela Fundação Victor Civita e realizou-se entre os anos de 2007 e 2009. Foram analisados currículos e ementas de algumas licenciaturas: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, todas na modalidade presencial. Em relação ao curso de Pedagogia, foram analisados os currículos de 71 cursos de todo o país. A seleção das instituições analisadas teve o cuidado de ser proporcional, de forma amostral, às características dos cursos distribuídos pelo país, tais como sua região, categoria

¹³ Além de Bernadete A. Gatti, participaram do estudo: Marina M. R. Nunes; Nelson A. S. Gimenes; Gisela Lobo B. P. Tartuce; Sandra G. Unbehaum.

¹⁴ Conforme a apresentação informada pela autora na *Plataforma Lattes* (disponível em: <www.cnpq.br>), Bernadete Gatti: “Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumiu como Diretora Vice Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações da Superintendência de Educação e Pesquisa. Participa de Comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Eleita Vice Presidente da Academia Paulista de Educação. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.” Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

¹⁵ Disponível em <www.fvc.org.br/estudos> Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

administrativa e organização acadêmica. Ou seja, considerando, por exemplo, que 62% do total de alunos do curso de Pedagogia no país estejam no setor privado, o estudo buscou manter essa mesma porcentagem para a análise de currículos de instituições privadas. No total, foram listadas 3.513 disciplinas nas grades analisadas.

Não seria possível, mesmo que me propusesse, pelos limites dessa tese, ter condições de analisar tal quantidade de dados para chegar às importantes conclusões que este grupo de pesquisa faz. Todas elas retratam sérios problemas na formação de professores para a Educação Básica. De uma extensa gama de considerações, destaco quatro que servirão como pontos cruciais para a elaboração desta tese. Assim, é fundamental citar essas considerações dos autores sobre os currículos de Pedagogia:

(a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto de disciplinas bastante disperso; [...] (d) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre “o porquê” de ensinar, o que é fundamental; entretanto, só de forma muito incipiente registram “o quê” e “como” ensinar e a relação entre ambos e as teorizações; (e) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 29%, ficando 71% para as outras matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva, já feita na análise das ementas, segundo a qual, **nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos à práticas educacionais;** [...] (h) a escola enquanto instituição social e de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (2010, p. 132) [grifo meu]

Essas considerações me levam, ainda, a colocar algumas questões para reflexão.

Em primeiro lugar, ao comprometer uma formação mais adequada – entendida, nesse caso, como mais próxima das necessidades escolares e sociais atuais – esses currículos comprometeriam, conseqüentemente, a qualidade da

Educação Básica? Não relativizando aqui o que seria qualidade na educação, mas levando em consideração uma das formas de avaliar o que pode ser visto como qualidade na formação de nossos pedagogos, tomo como exemplo o desempenho destes no Enade¹⁶ de 2011. Entre os 59 cursos avaliados em conhecimentos gerais, o curso de Pedagogia ficou na 46ª posição, tendo uma das notas mais baixas¹⁷ entre os cursos, apesar de ter um currículo bastante diversificado.

Em segundo lugar, paradoxalmente, tanto estudantes quanto gestores desses cursos consideram sua formação adequada e satisfatória. No questionário do Enade, do mesmo ano, 68% dos formandos em pedagogia responderam que se sentem bem preparados para a profissão. E entre os coordenadores de cursos de pedagogia, apenas 37,5% acham que a grade curricular do curso poderia ser melhorada ou modificada. Embora o curso sofra muitas críticas e gere um desempenho fraco, o que faz com que seus estudantes e gestores o considerem satisfatório? Que condições permitem esse paradoxo? Tal atitude não estaria imbricada numa estratégia que faz com que a formação de professores da educação básica faça parte da chamada “natureza estrutural do fracasso escolar?”, como se pergunta Marzola (2010)¹⁸. Ademais: que discursos produzem essa formação e subjetivam esses professores que, mesmo com sua formação posta à prova, resistem a repensá-la? Por fim, que forças foram capazes de instituir a forma atual do curso de Pedagogia?

Pensar **como**¹⁹ o currículo chegou a ser o currículo que temos hoje, analisar o momento histórico em que emergiu, remete também à consideração de suas condições atuais, a relação que estabeleceu com muitos dos discursos que o produziram e que ainda se conservam e permanecem. Tal análise remete, assim, primeiramente, à década de 1930, quando se oficializou o primeiro curso de Pedagogia no Brasil. Considerou-se, então, a conjuntura histórica que possibilitou a emergência desse curso naquela época.

¹⁶ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), faz parte de sistema de avaliação da educação superior no país. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

¹⁷ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>> Acesso em: 07 de agosto de 2013.

¹⁸ Digit. Palestra proferida na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 10/05/2010.

¹⁹ Ao longo da Tese utilizo o negrito em algumas palavras e frases somente com a intenção de destacá-las em sua centralidade, como importantes conclusões ao longo do texto.

Sendo assim, pretende-se aqui recorrer à história não como uma busca por fatos que evidenciaram e justificaram acontecimentos de maneira isolada e evolutiva. O que se busca na trama histórica é como, através de uma proliferação de discursos, se deu a constituição de um pensamento (moderno) que entende que se a humanidade, de uma maneira geral, caminha por um certo “processo evolutivo”, seríamos, cada vez mais, o resultado de um aprimoramento civilizatório, científico e produtivo. Mostrar como tais processos podem ser vistos muito mais como efeitos de embates e relações políticas do que de um suposto “aprimoramento humano” ou científico, é o que se pretende ao evidenciar **as relações** que negociaram e forjaram o que temos hoje como verdades - relações estas que sustentam modos de pensar atuais. Nesse sentido, entende-se aqui a formação de professores não como produto da criação de cursos superiores, diretrizes e normas instauradas isoladamente, mas como produto de todo um sistema social que pensa e faz a educação a partir de suas próprias necessidades.

2.2 A CONJUNTURA DA DÉCADA DE 1930

Embora sua ocorrência tenha se dado anteriormente ao período da Primeira República²⁰, a formação de professores no Brasil é balizada aqui por um marco histórico importante: a década de 1930, quando surge o primeiro Curso de Pedagogia no país. Em linhas gerais, é preciso citar algumas características da conjuntura histórica na qual se dá a criação deste curso superior no país.

Nos anos de 1920, irrompeu uma série de acontecimentos que marcaram intensas mudanças no mundo. No Brasil, várias camadas sociais expressaram sua insatisfação com o modelo político vigente através de movimentos como o

²⁰ Com a expansão da escolarização no Brasil, no período do Império foram criadas as Escolas Normais, sendo a primeira fundada em Niterói/RJ, no ano de 1835. Tais Escolas, pensadas na Alemanha a partir do modelo Pestalozzi, foram efetivamente implementadas na França em 1794, e tinham como objetivo padronizar a formação de professores. Segundo Brzezinski (2012), as Escolas Normais se expandiram pelo Brasil até os anos de 1960. A autora coloca que nesse período algumas experiências de cursos chamados “pós-Normais” podem ser considerados o germen dos cursos superiores de formação de professores no país.

tenentismo, dividindo espaços com outros acontecimentos como a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna. O modelo a ser combatido e superado seria o oligárquico-latifundiário, que fazia do Brasil um país economicamente baseado na produção agrícola e sua exportação.

Na educação, o modelo jesuítico, restrito às elites, era o que até então vigorava no país. Tais práticas educativas ficaram a cargo dos jesuítas por mais de duzentos anos e era responsável por dar às camadas dominantes uma educação importada nos moldes da aristocracia europeia e, portanto, completamente alheia a realidade social brasileira. Os métodos jesuíticos eram basicamente focados na transmissão e memorização de conteúdos, na hierarquia, na disciplina e na educação moral. (ROMANELLI, 1985)

Nesse modelo, o ensino não tinha necessariamente ligação com a vida prática, não tinha nenhuma relação com o trabalho, sendo um instrumento de erudição e de distinção de uma classe social. Como descreve Romanelli (1985), aos jesuítas faltava interesse pela ciência, mas sobrava um entranhado amor às letras, além de terem total aversão a atividades técnicas (trabalhos manuais) e artísticas. Ainda segundo Romanelli:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1985, p. 35)

A intensificação do modelo capitalista industrial, no início do século XX, já recebera um forte estímulo desde a proclamação da República. Em função principalmente de um crescimento industrial atrelado ao fim da escravidão, a urbanização e a adoção do trabalho assalariado já se notava, segundo Ghiraldelli (2001), um entusiasmo pelas questões educacionais, pois a escolarização passa a ser vista como “uma meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos” (p. 16).

Além disso, o entusiasmo pela educação, principalmente com a alfabetização (já que a maior parte da população do país era analfabeta), dava-se também pelo fato de que o voto era proibido aos analfabetos, e nesse sentido, numa recém instaurada república que precisava se fortalecer contra as oligarquias, “a alfabetização deveria servir às transformações político-eleitorais” (2001, p. 18).

Entre os anos de 1920 e 1930, o país já vinha sofrendo efeitos de uma crise econômica, principalmente a do setor cafeeiro, mas é a partir do ápice da crise econômica mundial de 1929 que o Brasil, sem poder exportar, viu-se obrigado a investir massivamente no seu mercado interno e no setor industrial (que já vinha apresentando significativo crescimento nas décadas anteriores). Assim, o país, na contramão da crise mundial, viu sua economia crescer. Contudo, para corresponder às demandas da economia interna, era preciso não só preparar a mão-de-obra industrial, mas também uma sociedade consumidora, o que fez com que a sociedade se apresentasse com estratos mais complexos do que nos períodos anteriores, possibilitando, assim, a emergência de uma burguesia brasileira.

As eleições presidenciais de 1930 tinham sido marcadas, como de costume, por fraudes, mas o clima de contestação que havia se instaurado no país culminaram com a chamada Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas na presidência do país. De uma maneira geral, como afirma Romanelli (1985), o que se convencionou chamar de “Revolução de 1930”, foi o início de uma nova ordem social com a implantação definitiva do capitalismo no Brasil.

Nesse processo crescente de industrialização e urbanização, não eram só as questões econômicas que levaram a olhar de um outro modo o papel da educação para a nova sociedade brasileira. A defasagem entre a oferta de educação e a demanda necessária de trabalhadores e consumidores para o novo sistema capitalista, colocou também a educação como pauta fundamental nos projetos governamentais. A educação era, tanto pela reivindicação da população, quanto por necessidade do Estado, um problema socioeconômico a ser resolvido. Por isso, “a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista.” (ROMANELLI, 1985, p. 60)

A crescente burguesia brasileira reivindicava para si a educação como uma forma de *status* a ser adquirido. Nesse sentido, vindas de uma camada fundamental

do novo sistema, negligenciar suas exigências não seria interessante. Essa pressão social pela democratização do ensino, fez com que o Estado, mesmo sem condições de atender toda a demanda, elaborasse estratégias de controle sobre a educação. Tem-se assim, na instituição escolar não somente a instrução, mas importantes mecanismos de controle e disciplinamento necessários à sociedade daquele período. Ao mesmo tempo em que o Estado atendia parte das reivindicações e expandia o sistema escolar, controlava-se o tipo de educação necessária e para quem ela era ofertada.

Nesse sentido, foram fundamentais os ideais da chamada Escola Nova contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, para uma expansão mais controlada da educação. Um dos principais argumentos desse movimento era o de que somente através da educação o país poderia superar suas desigualdades sociais. No entanto, os representantes desse movimento pertenciam a um novo estrato social da elite burguesa que, embora usasse um discurso contra as desigualdades sociais, deram margem para a criação de uma educação diferenciada: uma para a formação dessas elites e outra para a formação profissionalizante do povo. (ROMANELLI, 1985). A herança elitista da educação brasileira não havia sido superada, mas certamente sofrera uma inflexão ao romper com o modelo tradicional de práticas educativas (jesuítico), ainda que não tenha rompido com os mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais. Segundo Romanelli:

[...] o movimento renovador representava a nova ordem de coisas e oposição ao tradicional. [...]. Estava a favor da ordem que então se implantava e não a questionava. [...]. A sua luta era contra a escola tradicional, e não contra o Estado burguês. [...]. A evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. O “Manifesto” representa o pensamento da primeira. (ROMANELLI, 1985, p. 151)

A empatia com a nova ordem social que se estruturava no país, deu condições para que os idealistas do Movimento da Escola Nova pudessem negociar espaços nas políticas públicas a serem implementadas mais adiante. Fernando de

Azevedo, que seria o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, ao elaborar o *Inquérito de 1926*²¹, já defendia a ideia de uma “‘educação de elites’, a se desenvolver no ensino secundário e superior, e uma ‘educação de massas’, a ocorrer no ensino primário e profissional.” (PAGNI, 2000, p. 53). A defesa de tais ideias, ainda segundo Pagni (2000) são cientificamente fundamentadas pela teoria social de Émile Durkheim e outras correntes da sociologia moderna que via tal divisão entre a elite e as massas como natural à estrutura social moderna. Nesse sentido, a preocupação com a instauração da universidade no país (formação das elites para a modernização do país), chega a superar a preocupação com a educação primária.

O saber sobre o social, fornecido pela sociologia, conferia uma legitimidade aos discursos dos intelectuais libertários, e atraiu o Governo Provisório de Getúlio Vargas que via, através da cientificidade desses discursos, um importante instrumento para a modernização do país. Portanto, não tendo ainda uma política educacional para este novo período, o próprio governo solicita que o Movimento dos Pioneiros “esboçasse uma filosofia de educação e as bases de uma política educacional que atendessem ao ‘sentido da Revolução’”. (PAGNI, 2000, p. 66). Além disso, segundo Romanelli, era cobrada uma sistematização das ideias do Movimento, visto serem ainda consideradas extremamente confusas e heterogêneas. Foi então que, em 1932, tais intelectuais subscreveram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Além de incitar a criação das universidades e colaborar com o plano educacional brasileiro (em momentos politicamente descontínuos), o Movimento da Escola Nova traz à tona a necessidade da formação em nível superior dos professores. Para tanto, explicita que tipo de educador se almeja para essa nova sociedade. Fernando de Azevedo defendia que tal educador “como sociólogo, precisaria ter uma *cultura “múltipla” e “bem diversa”* (AZEVEDO, 1932, p. 34 *apud* PAGNI, 200, p. 92) [grifo meu]. E ainda:

²¹ Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo, encomendado pelo jornal *O Estado de São Paulo*.

O educador formado por tais pressupostos e imbuído de “espírito filosófico e científico” poderia ser capaz de perceber o problema da educação, diagnosticá-lo e subordinar o problema pedagógico dos métodos de ensino ao problema filosófico ou dos fins da educação. Deste ponto de vista – ao mesmo tempo filosófico e sociológico -, esse educador poderia dedicar-se com maior eficiência à aplicação dos métodos e dos conhecimentos científicos e técnicos produzidos sobre o fenômeno educativo em sua prática ou trabalho pedagógico. (PAGNI, 200, p. 93)

A formação de professores, a partir daí, precisa dar conta tanto das necessidades de modernizar a sociedade modernizando a ela mesma através do respaldo da cientificidade, e ao mesmo tempo atender aos requisitos socioeconômicos sem deixar de acomodar interesses políticos. É nesse emaranhado de relações que ora se confrontam, ora se complementam, que surge o primeiro curso de Pedagogia no Brasil.

2.3 EMERGÊNCIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Embora o curso de Pedagogia tenha sido regulamentado pela primeira vez (no Brasil) no ano de 1939, junto a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo como proposta formar técnicos em educação e visando o “estudo da forma de ensinar”, Brzezinski (2012) atribui a gênese do curso de Pedagogia às Escolas Normais, anteriores ao curso superior e responsáveis pela formação de professores. Aliás, a criação do curso de Pedagogia não significou a extinção das Escolas Normais, que continuaram sendo responsáveis pela (maior parte da) formação de professores primários no Brasil, pelo contrário. Romanelli (1985) aponta que as Escolas Normais tiveram um acelerado crescimento no período republicano e, em 1949, somavam 540 Escolas em todo o território nacional.

Brzezinski (2012) relata (em seu estudo) as inúmeras tentativas de se fundar as Universidades no Brasil e, em meio a todas essas tentativas, os “estudos

superiores” em Pedagogia sempre estiveram mais relacionados ao *status* da Escola Normal do que aos demais cursos superiores. Em um estudo sobre o caso paulista, em que aborda as “origens” da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, localizam-se fatores que revelam, desde o início, o desprestígio da Pedagogia em relação aos outros cursos, tais como: o nível superior dos estudos pedagógicos compartilharem o mesmo Instituto que o Curso Normal; terem duração menor em relação aos outros cursos (3 anos para a formação de professores enquanto outros cursos, como Medicina e Direito, tinham de 5 a 6 anos de duração); e serem subordinados a um Departamento de Educação juntamente com todas as escolas, de Primárias a Normais (enquanto outros cursos eram subordinados diretamente à Secretaria de Educação). Segundo a autora, os estudos pedagógicos pretendiam-se mais que o Curso Normal, mas não tinham o mesmo prestígio dos demais cursos superiores.

É relevante mencionar o caso da USP, pois a formatação de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1934, é considerada uma matriz a ser seguida nos padrões federais de 1939. O chamado esquema “3+1” é considerado uma adaptação do modelo paulista (*uspiano*) ao curso de Pedagogia. Tal organização do curso carregou consigo (aos padrões federais), segundo Bruno Bontempi Jr. (2011)²², a configuração da formação de professores como um “campo cindido” até os dias de hoje.

Ainda conforme Brzezinsk (2012) havia também uma dubiedade em relação à atuação do profissional, pois embora alguns cursos tivessem aspirado formar professores primários, como fez a experiência da Escola de Professores incorporada à Universidade do Distrito Federal (de 1935 a 1938), as necessidades da época fizeram com que se priorizasse, no curso criado em 1939, a formação dos professores secundários (p. 37).

Outra razão para tal desprestígio do curso é a problemática que atravessa as discussões até os dias de hoje: a busca por uma suposta identidade (como requerida pela autora). Tanto é assim, que a própria existência do curso foi posta em questão por diversas vezes, fato que se apoiou em discursos semelhantes aos que

²² Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/124>> Acesso em: 14 de abril de 2015.

hoje colocam em questão a (in)competência do curso para formar “bons” professores. Ou seja, a fragilidade da Pedagogia sempre esteve presente: ora questionando sua validade enquanto ciência, ora sua eficácia na capacitação para o ensino nas escolas. E em meio a diferentes justificativas, nota-se a presença constante de uma dualidade e uma oposição entre teoria e prática, presente sobretudo, na discussão sobre a identidade do curso. Mas o problema maior, nesse caso, é que, na área da educação, o que é dito da esfera prática é relacionado ao domínio da Pedagogia, e quando se passa para a esfera da teoria, há de se buscar embasamento nas outras “ciências da educação”, já que a Pedagogia não teria condições de fundamentar-se teoricamente por si só. Vista como uma “mera” prática, estaria mais próxima da arte que da ciência.

Criada em padrões federais, em 1939, no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil abrangia a Faculdade Nacional de Filosofia e, entre suas quatro seções, estava a Pedagogia²³. Brzezinski (2012) aponta uma falta de tradição histórica da Pedagogia em “aprofundamento” teórico-investigativo, o que fez com que os especialistas de outras áreas de conhecimento ficassem com o encargo das disciplinas mais “teóricas”, sendo que o domínio de técnicas e metodologias predominava no curso. Assim, a “urgência de saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos de fazer.” (BRZEZINSKI, 2012, p. 44). Em relação a isso, Romanelli (1985) considera o próprio Estatuto das Universidades Brasileiras²⁴, desde sua criação (em 1931), problemático pelo fato de ter objetivos muito vastos e pretensiosos, alheio à realidade educacional brasileira, bem como, segundo a autora, no curso de Pedagogia:

A falta de tradição de pesquisa deve-se, como já se assinalou, a fatores tais como a estratificação social, a herança cultural (que pesa fortemente na manutenção de uma estrutura arcaica de ensino), a forma como tem evoluído a economia e, sobretudo, como se tem processado a industrialização. (1985, p. 133)

²³Decreto Lei nº 1.190/1939

²⁴Decreto nº 19.851/1931

No padrão federal da época, as licenciaturas deveriam fazer parte do chamado “esquema 3+1”, no qual a formação dos bacharéis na área das ciências humanas se dava em três anos de estudos em sua área que, no caso da Pedagogia, seria a de fundamentos e teorias educacionais. Para obter o título de licenciado o bacharel deveria cursar mais um ano de estudos dedicados à Didática e Práticas de Ensino. Este esquema durou 23 anos. A dissociação entre bacharelado e licenciatura parecia não fazer muito sentido para o caso da Pedagogia, já que a formação do bacharel era composta por generalidades das diversas outras ciências e sua função no mercado de trabalho não fora devidamente esclarecida.

Já os licenciados em pedagogia atuavam como professores da Escola Normal e, com a premissa de que “quem pode o mais, pode o menos”, estavam também habilitados a lecionarem no ensino primário, na medida em que formavam professores primários. Porém, Brzezinski faz aí uma importante crítica que paira sobre o curso de Pedagogia até hoje: a falta de conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Primário (hoje Ensino Fundamental). Abordam-se as teorias, metodologias e técnicas, ou seja, o *como* ensinar, mas não se aprofunda o conteúdo das áreas de conhecimento em si, o *o que* ensinar. Esta falta de domínio do conteúdo contribuiu para uma fragmentação entre a Pedagogia e as outras licenciaturas que valorizavam mais o conteúdo e descartavam o pedagógico. (2012, p.47).

A secção XI do decreto-lei nº 1.190/1939²⁵, dispõe sobre a organização do primeiro curso de Pedagogia, seguida da secção XII que trata do curso de Didática da Universidade do Brasil, da seguinte forma:

SECÇÃO XI

Do curso de pedagogia

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.

²⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 de maio de 2014

4. Fundamentos biológicos da educação.
 5. Psicologia educacional.
 - Segunda série
 1. Estatística educacional.
 2. História da educação.
 3. Fundamentos sociológicos da educação.
 4. Psicologia educacional.
 5. Administração escolar.
 - Terceira série
 1. História da educação.
 2. Psicologia educacional.
 3. Administração escolar.
 4. Educação comparada.
 5. Filosofia da educação.
- SECÇÃO XII
- Do curso de didática*
- Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:
1. Didática geral.
 2. Didática especial.
 3. Psicologia educacional.
 4. Administração escolar.
 5. Fundamentos biológicos da educação.
 6. Fundamentos sociológicos da educação.

Assim como os demais cursos organizados e instaurados durante o regime autoritário do presidente Getúlio Vargas (1937 – 1945), o Curso de Pedagogia deveria atender à proposta universitária profissionalizante. Pode-se ver, no Artigo 51 do mesmo Decreto de criação do curso junto à Universidade do Brasil, a finalidade do diploma de bacharel em Pedagogia:

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

Basicamente, o curso tinha como finalidade, segundo Scheibe e Durli (2011):

[...] formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática. (p.86)

Os técnicos em educação, bacharéis em Pedagogia, tinham como atribuições a “[...] a administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção escolar, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação”. (BRASIL, 2006, p.2).

Já a formação didática era voltada para o ensino secundário, nos cursos de magistério das Escolas Normais. Embora já defendida pelo Movimento da Escola Nova, a formação universitária para todos os professores, inclusive os atuantes no ensino primário, acabou não acontecendo nesse período. A transferência da formação de professores primários da Escola Normal para a Universidade levaria ainda muito mais tempo do que imaginavam seus defensores...

Numa breve observação do primeiro currículo do curso, já se vê a forte presença de disciplinas como a psicologia (presente em todos os anos) e a sociologia, além dos “Fundamentos Biológicos da Educação”, todas fazendo parte dos discursos científicos predominantes no período. Mesmo no ano dedicado à formação didática, ainda sim, das seis disciplinas, somente duas se intitulam como didática e novamente temos os fundamentos sociológicos, biológicos, além da psicologia, embasando tal formação didática. Como apontam alguns autores, o curso de didática não se identificava com a didática, além de se tornar redundante para os alunos de Pedagogia. Conforme Garcia (1994):

Considerando a natureza do curso de Pedagogia, em que os próprios estudos pedagógicos constituem o conteúdo substancial desse curso, algumas disciplinas pedagógicas que faziam parte do curso de Didática, como a psicologia educacional, a sociologia educacional, os fundamentos biológicos da educação e a administração escolar eram totalmente irrelevantes para os pedagogos. Isso porque se confrontarmos o curso de Didática com o mínimo curricular obrigatório do curso de Pedagogia, havia mesmo uma superposição dessas disciplinas. (p. 105)

Dessa forma, o próprio Decreto-Lei nº 1.190/1939, em artigo posterior (Artigo 58), desobrigava os bacharéis em Pedagogia de cursar tais disciplinas, restando apenas as duas disciplinas de didática (geral e especial) para formar o licenciado. Sendo assim, somente essas duas disciplinas é que diferenciavam o licenciado do bacharel. A configuração de tal currículo e a abstração de seus objetivos (a função do bacharel em Pedagogia) contribuiu para que, segundo Romanelli (1985), as Faculdades de Filosofia não conseguissem realizar bem nenhuma de suas finalidades, sendo elas – preparar para as carreiras ligadas à pesquisa e “altos estudos desinteressados” (o intelectual do campo educacional), e para o exercício do magistério secundário. A maior problemática para cumprir sua primeira finalidade seria a de não se encontrar corpo docente qualificado o suficiente para tal, tornando os cursos da Faculdade de Filosofia “arremedos de cursos acadêmicos, com hipertrofia de atividades didáticas teóricas” (ROMANELLI, 1985, p. 121). Algumas instituições conseguiam, como demonstram os estudos de Garcia (1994), trazer professores estrangeiros para lecionar as disciplinas consideradas mais “científicas”, como a Universidade de São Paulo (USP) que, apoiada pelo governo paulista na década de 1930, promovia a vinda de professores estrangeiros (em especial franceses) para lecionar na área das Ciências Sociais nas Faculdades de Filosofia. Já as disciplinas de didática ficavam mais ao encargo de professores que já atuavam, em sua maioria, como docentes nas Escolas Normais²⁶.

Já a segunda finalidade do curso - o exercício do magistério – teria sido prejudicada, segundo Romanelli (1985), pela sua clientela. Em função do baixo nível salarial do magistério, esta era composta por alunos que, em sua maioria, não conseguiam entrar nos cursos mais disputados (Medicina e Engenharia, por exemplo) e pelo público feminino que via na titulação superior um *status* mais vantajoso para o casamento. Mesmo com o estigma de “curso espera marido”²⁷, não

²⁶ A forma como se deu essa passagem da formação de professores da Escola Normal para a Universidade parece não ter sido um movimento exclusivo no Brasil, pois conforme a vasta e interessante pesquisa de Thèrèse Hamel (2005), sobre o assunto, semelhantes estratégias de recrutamento de professores da Escola Normal foram usadas para integrar o recém criado corpo docente universitário para a formação de professores no Canadá. Conforme: HAMEL, Thèrèse. Pesquisas em Educação no Canadá: estratégias de investigação interdisciplinar. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v.7, n.2, p. 397-426, jul./dez. 2005.

²⁷ Utilizada como um exemplo, considero que não é somente esta a leitura possível sobre o acesso das mulheres no Curso de Pedagogia. Há outras leituras que podem ser feitas destacando os aspectos positivos

se deve desconsiderar as relações sociais e de gênero impostas na época, que faziam com que a carreira do magistério fosse a “porta de entrada” mais viável das mulheres nos cursos de nível superior, para uma elevação social, independente do casamento. Assim, muitas vezes, não era propriamente a “vocaçãõ” para o exercício do magistério o que motivava o ingresso nesse curso. Há de se considerar que existem ainda outros fatores que permitem uma leitura mais atualizada, mas não mais “animadora” a respeito dos discentes da Pedagogia, como a de Eunice Ribeiro Durham, que afirma que

[...] os candidatos às licenciaturas, especialmente das séries iniciais, são majoritariamente jovens provenientes do nosso péssimo ensino médio público, oriundos de famílias pobres, cujos pais são pouco escolarizados. Boa parte deles não tem um domínio adequado nem da leitura nem da escrita, possuem um vocabulário muito pobre e tem grande dificuldade de resolver problemas simples de aritmética. Seus conhecimentos de geografia e história são muito limitados e fragmentados. (2010, s/p.)

Desde a criação da Universidade no Brasil, a expansão das matrículas cresceu vertiginosamente, com destaque para as Faculdades de Filosofia, onde “esses tipos de curso são de mais fácil montagem, menos onerosos e, por isso mesmo, mais oferecidos pela iniciativa privada” (ROMANELLI, 1985, p. 122).

Assim, considerada brevemente a conjuntura e algumas problemáticas do curso, passo a analisar mais detalhadamente como as condições políticas, sociais e econômicas se entrelaçaram na formatação do curso, demandando algumas mudanças e muitas permanências.

3. A PEDAGOGIA ENQUANTO EFEITO DE SUAS RELAÇÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as conjunturas históricas que possibilitaram a hegemonia de determinados discursos no curso de Pedagogia. Para tanto, o capítulo foi dividido em três grandes focos: o sociopolítico, o socioeconômico e o dos discursos científicos. Tal divisão foi feita a fim de analisar aspectos diferentes (mas não dissociados) dos contextos que permearam o Curso. Portanto, sobre alguns acontecimentos foi preciso retornar várias vezes a fim de estabelecer novas relações, procedimento este permitido pela ferramenta genealógica.

Assim, ao longo do texto procurou-se estabelecer relações entre uma conjuntura histórica e suas necessidades educacionais, sendo que estas produzem como efeito a constituição de uma Pedagogia extremamente vinculada aos acontecimentos de seu tempo.

Apesar de extensas e detalhadas, as informações trazidas aqui são de suma importância para essa tese, pois se presume, muitas vezes, que a história, em nossa tradição historiográfica, se desenvolve numa progressão de acontecimentos aparentemente irrefutáveis, que em pouco contribuem com os problemas do presente. Não querendo generalizar, mas enquanto disciplina, a história nos levou a olhar para o passado como um registro de grandes fatos que se irrompiam, sem entendermos suas causas, e por isso, sem conseguirmos estabelecer relações entre os acontecimentos. No entanto, se tais fatos não fossem vistos como tendo uma origem determinada, mas como efeito de uma correlação de forças, então, centralizar o olhar nessa luta, nos faria entender esses acontecimentos como desdobramentos de relações de poder, marcados tanto por regularidades quanto por descontinuidades.

Foi com esse entendimento que busquei analisar alguns acontecimentos, que julguei serem pertinentes para mostrar, principalmente, algumas permanências no curso de Pedagogia.

3.1 O SOCIOPOLÍTICO E AS MUDANÇAS DO CURSO

[...] a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. (ROMANELLI, 1985, p. 188)

É a partir desse entendimento sobre as relações entre a ordem sociopolítica da sociedade e a educação escolar, que aqui estabeleci uma análise de como e em que circunstâncias, os discursos pedagógicos passaram a significar a formação de professores no período de modernização da sociedade brasileira. O processo de estatização da educação que, efetivamente a partir da Primeira República, começa a tomar a educação do povo como responsabilidade do Estado, faz com que, nas primeiras décadas do século XX, com a ebulição social descrita brevemente no capítulo anterior, o campo educacional ganhe destaque, possibilitando o surgimento de diferentes correntes políticas e pedagógicas. Essas correntes disputavam entre si o poder de se impor como discurso oficial do Estado, na medida mesma em que este foi passando a governar de forma mais centralizada, sobretudo após a Revolução de 1930.

Nessas primeiras décadas republicanas, em que a educação passa a fazer parte integrante e fundamental das dinâmicas do governo (dos estados federados e, depois de 30, do governo central), acentua-se a crença na escola como a instituição capaz de promover profundas mudanças sociais. Surge, então, uma forte preocupação com a formação e institucionalização de um nacionalismo²⁸ e de uma

²⁸ Segundo Damião de Lima, o nacionalismo no Brasil surge devido a diversos fatores, tais como: “[...] a I Guerra mundial [1914-1919], a existência do primeiro grande surto industrial interno com a adoção do modelo de substituição de importações [após 1929], o processo de urbanização e de organização de novas camadas sociais, o conturbado processo eleitoral da sucessão de Epitácio Pessoa [1922], a semana de arte moderna [1922], o surgimento do partido comunista [1922] e do movimento tenentista [a partir de 1922]. Era necessário um ideário que pudesse dar conta de tantas modificações e o elemento que mais se identificou com todo esse processo de modificações foi, exatamente, o nacionalismo. Destarte, com a ebulição política, econômica, cultural, ideológica e social que tomou conta do país nos anos 20 do século passado, o nacionalismo adquire força, ganha centenas de adeptos e passa a ser o referencial ideológico de diversos grupos políticos. Dessa

educação moral, que deviam ser constituídos através da escola (PAGNI, 2000). Criar uma escola para atingir tal objetivo daria ao Estado maior segurança e estabilidade política. Era necessário, portanto, que o Estado tomasse para si a tutela dessa escola, a fim de efetivar seu projeto de sociedade.

Nesse mesmo período, a doutrina do *liberalismo clássico*²⁹, segundo Pagni (2000), acaba por influenciar a elite intelectual brasileira e, além da defesa da intervenção estatal nos negócios, tal doutrina revista pelos liberais brasileiros vê na disciplina escolar um instrumento privilegiado para o estabelecimento da ordem, sem a necessidade de impô-la pela força.

Reforça-se, assim, através dos discursos liberais da época, a função designada à escola pela sociedade, fazendo surgir, ao mesmo tempo, o mito salvacionista que atribui à educação escolar o progresso das nações. Nóvoa (1998) aponta essa crença como um erro fundamental que acompanha o pensamento educacional até os dias de hoje. Faz parte desse mito:

[...] supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve-se dizer de sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais. A escola cresceu nesta crença. E os professores acreditam que lhes estava cometida a missão de arautos do progresso. (NÓVOA, 1998, p. 20)

Estamos, desde então, enquadrados por um discurso que coloca a escola (e a educação de uma maneira geral) em uma posição paradoxal: no momento mesmo em que a escola é vista como responsável pela ordenação da sociedade, e se vê como redentora porque responsável pela sua salvação, ela tem dificuldade em pensar sua própria constituição e finalidade como dependentes das condições

forma, os anos 20 do século passado vêm o nacionalismo diversificar-se e fortalecer-se enquanto corrente política e econômica e propagar-se de forma nunca antes imaginada. Com isso, a ideologia nacionalista conquista e ganha as mais diversas cores e formas políticas, econômicas e culturais.” LIMA, Damião. *Trajétoria do Nacionalismo no Brasil Contemporâneo*. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos> Acesso em: 25 de maio de 2015.

²⁹ Segundo o autor, algumas das ideias do Liberalismo Clássico são revisitadas nesse momento. Nesse sentido, os chamados educadores liberais se propõem a rever o papel do Estado na educação, defendendo sua maior intervenção nessa área. Porém, tais noções de liberalismo, assim como de neoliberalismo, merecem ser melhor tratadas em seção posterior.

políticas e sociais advindas dessa mesma sociedade. É como se a educação se pensasse apenas como uma via única, a de agente transformador, e não como sendo também e ao mesmo tempo resultante de um processo histórico. Penso que é exercitando o pensamento por essas duas vias, sem opor uma à outra, mas, ao contrário, estabelecendo suas relações e implicações recíprocas em diversas conjunturas históricas, que se pode chegar a entender como se constituíram os problemas atuais da educação no Brasil.

Por esse mesmo viés – o do paradoxo – pode-se entender como a própria reestruturação das classes sociais da sociedade brasileira, no início do século XX, passa a ressignificar a educação. Por um lado, há um movimento de pressão popular por mais escolas, no sentido de maior preparação para os ramos de trabalho que surgiam com os processos de urbanização e industrialização; por outro lado, e ao mesmo tempo, uma nova classe média que exigia uma educação, não como uma preparação para o trabalho (trabalho este estigmatizado pela herança escravocrata no Brasil), mas como forma de ascensão social, já que aspirava, através da educação, atingir o *status* da elite. Portanto, a exigência de escolas permeava diferentes classes sociais com interesses também diferentes, que precisariam ser levados em conta pelo governo. Isto, desde que não se comprometesse certa desigualdade social ainda muito presente na mentalidade das elites governamentais. Segundo Romanelli (1985), a solução, nesse momento, foi “conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter ‘elitizante’” (p. 61). Nessa turbulência de interesses, o sistema de ensino no Brasil teria se desenvolvido, a partir da década de 1930, para atender a pressões de grupos sociais³⁰ e, ao mesmo tempo, os interesses do Estado. Portanto, trata-se de um Estado que se torna responsável pela educação, mas que necessita abrir diálogos e negociações com os setores sociais, que, por sua vez, passam a disputar entre si e a defender seus próprios projetos de sociedade via educação.

³⁰“Forças sociais se mobilizaram entre as décadas de 20 e 30 (com exceção da classe operária) na chamada “modernização conservadora”. Entre essas forças estava o movimento tenentista e a Aliança Liberal (união das elites políticas estaduais não ligadas aos cafeeiros). Tais movimentos representavam boa parte do pensamento das classes médias urbanas e tinham pautas comuns de reivindicação como voto “secreto”, independência do Judiciário, fim da corrupção eleitoral, garantia das liberdades individuais e uma certa racionalização do Estado. [...]. Estes foram alguns dos vários grupos que, após a Revolução de 1930, a elite formou para assim poder concorrer política e ideologicamente na sociedade civil, defendendo seus projetos políticos.” (GHIRARDELLI, 1991, pp. 20-21)

É interessante lembrar que tal abertura não se deu da mesma forma em outras áreas, como nas políticas econômicas e trabalhistas do governo Getúlio Vargas (1930), já que nessas áreas nota-se uma intervenção mais incisiva e exclusiva do executivo. A educação sofre maior pressão dos grupos organizados da sociedade. Mas ainda que Ghiraldelli (1991) aponte isso como sintoma de um “descaso por parte do governo, um certo desprezo que deixa a educação à mercê de um “sincretismo que caracteriza o senso comum”, nas palavras de Saviani (*Apud* Ghiraldelli, 1991, p.28), nada leva a crer que não foi a política de Vargas que abriu deliberadamente o caminho para as reivindicações educacionais.

Alguns autores detalham melhor as diversas correntes pedagógicas surgidas no período e dispostas a colocar seu projeto educacional em pauta. No entanto, é consenso afirmar que a batalha mais significativa se deu entre os representantes da Escola Nova³¹ e os Católicos. No mesmo período, é importante salientar que além dessas duas correntes havia a pedagogia disseminada pelo Movimento Operário. Esta pedagogia fazia reflexões de cunho marxista, mas, nesse momento, não conseguiu trazer grandes contribuições para o campo educacional, detendo-se mais nas análises conjunturais da sociedade. Sobre essa pouca relevância da pedagogia marxista, Ghiraldelli (1991) aponta como crucial o enfraquecimento intelectual do Partido Comunista Brasileiro (PCB) na década de 30, já que foi decisão do próprio Comitê Central afastar os intelectuais da linha de frente e colocar “operários autênticos” para tomar as decisões do Partido. Assim, alguns intelectuais migraram do Partido, impossibilitando uma produção teórica sobre a realidade educacional brasileira³². A ausência de um discurso mais especializado, do tipo intelectual, que pudesse conferir reconhecimento às análises científicas da sociedade (de extrema importância na época) contribuiu para que tal corrente não pudesse ter força na disputa pela hegemonia. Porém, é importante ressaltar que esta pedagogia, assim como a “Pedagogia Tradicional” (dos católicos) lançava críticas contundentes ao escolanovismo, e uma delas seria a de que o Movimento da Escola Nova, no Brasil, servia prioritariamente ao Estado, se alinhando em muito aos interesses deste e

³¹ Daqui em diante a referência à Escola Nova e seus adeptos poderá se alternar em expressões como o “Movimento”, “renovadores”, “escolanovistas”, “escolanovismo” “liberal-escolanovismo”, “pioneiros”. Tais expressões são encontradas na literatura consultada e referem-se basicamente ao mesmo grupo.

³² Principalmente após 1945, tanto o socialismo quanto o marxismo ganham muita força não só na classe operária, mas no meio intelectual-acadêmico.

almejando uma escola com funções determinadas, pensadas politicamente por esse governo.

Para a Igreja Católica, a abertura que se deu à sociedade para intervir no projeto educacional do país, a partir de 1930, se apresentava como uma oportunidade de se reinserir no poder, na medida em que fora prejudicada pela separação formal entre Igreja e Estado, através da Constituição de 1891. Além disso, a crescente interferência e participação de um Estado laico na oferta da educação era vista também como ameaça às instituições de ensino sustentadas pela Igreja e à própria doutrina católica. Por isso, os católicos marcaram forte presença no cenário educacional e eram, até a publicação do “Manifesto” em 1932, a maioria constituinte da ABE (Associação Brasileira de Educação)³³, lutando contra a laicização do ensino. Parte dos católicos era “acusada” pelos escolanovistas de praticarem uma “Pedagogia Tradicional”, advinda das práticas de educação jesuítica. Porém, autores como Ghiraldelli (1991) e Saviani (2010), acabam encontrando uma acomodação das teses da Escola Nova entre os próprios católicos, e chegam a citar até mesmo um “escolanovismo católico”, já que alguns dos intelectuais católicos não viam vantagem em lutar contra o ideário da Escola Nova que estava, velozmente, ganhando muitos adeptos entre o professorado desde a década de 1920. Nesse sentido vê-se, então, uma batalha muito mais centrada na arena política do que na pedagógica. Segundo Saviani (2010):

Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema³⁴), os princípios da educação cristã assim como os princípios

³³ A Associação Brasileira de Educação (ABE) surgiu em 1924, com o entusiasmo da sociedade civil pelos debates educacionais surgidos nos anos de 1920. A ABE era responsável pela organização das Conferências Nacionais de Educação, que mobilizavam a intelectualidade do país para discutir os rumos da educação.

³⁴ Referindo-se aos ministros da educação Francisco Campos e Gustavo Capanema que atuaram nos governos de Getúlio Vargas.

Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891. Formou-se em Direito, em Minas Gerais, e entrou para a carreira política pelo PRM (Partido Republicano Mineiro), como deputado estadual por seu estado, sendo considerado um antiliberal. A partir de 1926, seguindo postulados da Escola Nova, promoveu uma grande reforma de ensino em Minas Gerais. Com a posse de Getúlio Vargas, na década de 1930, assumiu a Direção do Ministério da Educação e Saúde, promovendo reformas no ensino secundário e universitário. Em 1935, foi secretário de Educação do Distrito Federal, desconstruindo a obra de seu antecessor, Anísio Teixeira, entre elas a Universidade do Distrito Federal. Era, na época, um representante da direita, apoiador da ditadura do Estado Novo, sendo encarregado também pela elaboração da Carta Magna de 1937. Mais tarde, com a redemocratização do país, conspirou para a derrubada de Getúlio Vargas. Já nos anos de 1960, participou das conspirações contra o presidente João Goulart. Ainda colaborou com os primeiros Atos Institucionais do Regime Militar, morrendo em 1968. Fonte:

pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. (p. 270)

Ressaltar a importância de tais forças políticas da época não significa isolá-las historicamente, nem ignorar que suas práticas pedagógicas ainda se fazem presentes no campo educacional. Com diferentes arranjos, ao longo das décadas, as relações políticas sempre foram cruciais para a educação. **O que se pretende é justamente analisar de que forma disciplinas e áreas de saber alcançaram certa hegemonia muito mais pela disputa política do que por sua suposta “cientificidade”.**

Após a publicação do “Manifesto” (1932), acusado de “anticristão” pelos Católicos, estes se retiraram da ABE e organizaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação. Ainda nesse mesmo ano, foi organizada a LEC (Liga Eleitoral Católica), que indicava aos eleitores católicos somente os candidatos que estivessem de acordo com as teses defendidas pela Igreja (Saviani, 2010). A LEC possuía o controle da maioria dos deputados. Este instrumento de pressão política surtiu efeitos, já que algumas reivindicações da Igreja foram atendidas no texto da Constituição de 1934 - foi barrada a laicidade do ensino, pois o ensino religioso foi permitido na escola pública; foram reconhecidos os estabelecimentos de ensino particulares; e a família reconhecida no seu papel educativo. Firmava-se assim um certo pacto político entre Católicos e governo. Porém, a habilidade política do governo Vargas não descartou a contribuição dos escolanovistas para seu projeto, conseguindo equilibrar as forças católicas e dos renovadores. Isto faz parte do fenômeno chamado por alguns historiadores de “modernização conservadora”, pois:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

Gustavo Capanema, nascido em 1900 na cidade de Pitangui (MG), formou-se em Direito em 1923, iniciando sua carreira política em 1927 como vereador de sua cidade. Apoiou a Revolução de 1930, juntamente com Francisco Campos. Em meio a muitas negociações políticas, chegou ao cargo de Ministro da Educação e Saúde em 1934, até o fim do Estado Novo, em 1945. Sua gestão foi marcada pela centralização e ideias nacionalistas. Ocupou diversos outros cargos públicos. Também conspirou contra o presidente João Goulart, e no período da ditadura militar filiou-se ao partido ARENA. Foi deputado e senador, morrendo em 1985. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/gustavo_capanema> Acesso em 20 de setembro de 2015.

[...] enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora. (SAVIANI, 2010, p. 271)

Atrativas e modernizantes. Assim se apresentavam as ideias veiculadas pelos escolanovistas no Brasil. Sendo assim, o recém criado Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930):

[...] não precisaria tirar do vazio uma pedagogia, mas sim aproveitar o liberal-escolanovismo existente tanto no seio da sociedade civil (ABE, Conferências Nacionais de Educação, literatura pedagógica, “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, etc.) como da sociedade política (ciclo de reformas do ensino nos Estados). (GHIRALDELLI, 1991, p. 30)

Antes de analisar os postulados teóricos e científicos, tidos como inovadores na época, é preciso considerar de antemão o respaldo político que tinham os articuladores do discurso da Escola Nova, para que esse se tornasse dominante no Brasil neste período. Vários de seus defensores já ocupavam cargos públicos em nível federal, estadual ou municipal. O tripé dos grandes representantes desse Movimento no país – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – não se diferenciava de práticas usuais na época, que não fazia distinção entre uma elite política e uma elite intelectual. Tais figuras tanto produziam como tinham o poder de colocar e defender diretamente seus próprios discursos educacionais nos projetos governamentais. Portanto, não há como se desvincular a produção de tal pensamento pedagógico sem considerar também a notoriedade dada a este discurso pelo envolvimento político de seus interlocutores. Não compreendendo a relação, bastante comum para a época, entre as práticas políticas e as intelectuais, corre-se o risco de pensar que possa haver certo “brilhantismo” neutro nos discursos pedagógicos que vigoraram. Este tipo de leitura histórica dos acontecimentos levou, muitas vezes, a naturalizar de tal forma alguns conhecimentos que estes se elevam ao nível da “descoberta” (científica). **Colocar a “descoberta” no lugar da**

“produção” é muito problemático. Por isso a análise genealógica que, para além da descrição histórica, põe em evidência os pontos estratégicos em que se apoiaram a produção dos saberes, não isenta nenhum discurso de suas relações de poder.

Ainda sobre a posição política do tripé dos renovadores, Saviani (2010) relata brevemente suas trajetórias como condição fundamental para legitimar os discursos que defendiam. Começando por Fernando de Azevedo, que era também jornalista, após ter sido incumbido por um jornal paulista de elaborar o “inquérito sobre a instrução pública” em São Paulo, em 1926 (o que o intitulou como “especialista” na área da educação), foi indicado por um amigo pessoal influente (Renato Jardim) ao presidente Washington Luís para substituí-lo no cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Conforme Saviani (2010), “sua liderança na organização do campo educativo, mais que por meio de associações, ocorreu por sua ligação com figuras importantes da política” (p. 209). Além disso, Fernando de Azevedo, por sua estreita relação com jornalistas de alto escalão³⁵, tinha maiores “facilidades” em publicizar seus trabalhos de cunho sociológico em grandes veículos de comunicação.

Já Anísio Teixeira, segundo Ghiraldelli (1991), vinha de uma família de políticos, e “foi em troca de favor político-partidário que o governador da Bahia, Goés Calmon, nomeou Anísio, em 1924, para inspetor-geral do Ensino” (p.61). Não caberia analisar tal informação com as lentes atuais da ética na política, mas sim ressaltar que enquanto consonante com as práticas habituais do setor político, tanto Anísio quanto sua obra teria maior fluidez e exposição. Lembrando que este fato é tomado aqui como uma das condições de visibilidade de seu trabalho, sem deixar de reconhecer os méritos da produção de Anísio.

E por fim, Lourenço Filho que “foi o típico intelectual que apostou nos trunfos dos títulos acadêmicos para galgar posições. E, sem dúvida, sua vida representou a do intelectual que melhor se adaptou aos “novos tempos” (GHIRALDELLI, 1991, p. 63). Prova disso seria o fato de ter aceitado o cargo de chefe de gabinete do Ministro

³⁵ Como Júlio de Mesquita Filho, dono de *O Estado de São Paulo*. Fernando de Azevedo fazia parte do chamado “grupo do Estado”, referindo-se aos intelectuais e jornalistas vinculados a este jornal que, assim como boa parte da imprensa paulista, tinham muito interesse em visibilizar as questões educacionais, que nos moldes liberais faria com que a elite se tornasse dirigente na transformação do país.

Francisco Campos, o que gerou uma viva contrariedade do redator do Manifesto, Fernando de Azevedo. Tal incômodo se dava pelo fato do ministro ter implementado uma reforma³⁶ que levava seu nome em 1931, antes mesmo da publicação do Manifesto. Na reforma de Campos não só os interesses dos Pioneiros foram levados em consideração, mas foram acomodados também os interesses da ala católica, mais tradicional e conservadora. Para Fernando de Azevedo, Lourenço Filho tinha se deixado seduzir pelas posições políticas, deixando de lado os ideais do Movimento (PAGNI, 2000).

Além dos três principais renovadores, os signatários do Manifesto foram escolhidos “a dedo” para que o documento tivesse visibilidade e prestígio social, “levando em conta a posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgãos de imprensa” (SAVIANI, 2010, p. 234).

Apesar de existirem algumas divergências no grupo de intelectuais, o Manifesto foi escrito, em 1932, por Fernando de Azevedo (que afirmara tê-lo escrito em menos de 5 dias³⁷) e assinado pelos Pioneiros³⁸ sem ressalvas. Muitos de seus signatários inclusive já ocupavam cargos públicos diretamente no magistério superior.

Não caberia aqui fazer uma análise mais extensa do conteúdo do “Manifesto”, mas sim ressaltar que sua aceitação se deu não somente pelo seu cunho “científico” (o que vem a reverberar no curso de Pedagogia), mas também pela forma como correspondeu às necessidades de um período político conturbado. Nesse sentido, o escolanovismo produziu estratégias que o permitiam circular com tranquilidade entre os projetos socializantes e liberais da época e, ao mesmo tempo ganhava a simpatia de governos autoritários, assim como foi “reeditado” nas décadas seguintes por correntes contra-hegemônicas. O escolanovismo conseguiu ser bastante “flexível”.

³⁶ Em linhas gerais, segundo Ghiraldelli (2001, p. 42) a Reforma Francisco Campos: “criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial, etc. Todavia, viciosamente elitista, tal reforma não atacou os problemas do ensino popular nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária.”

³⁷ Penna (1987, p. 151) *apud* Pagni, 200, p. 78

³⁸ Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo; Júlio Afrânio Peixoto; Antônio de Sampaio Doria; Anísio Spínola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes.

Assim, passou pelo período do Governo Provisório, vendo alguns de seus pressupostos contemplados na Constituição de 1934 (fixando oito artigos de sua autoria), e não se esvaiu com o período ditatorial seguinte, o Estado Novo. O anteprojeto encaminhado ao Governo Provisório que constituiria o capítulo sobre a educação na Constituição de 1934 foi organizado e encaminhado pelos mesmos redatores do “Manifesto”, e em tal anteprojeto via-se claramente traços escolanovistas que pregavam uma educação democrática, humana, leiga, geral e gratuita. Mas, embora tenha sido desejo do Estado modernizar-se, a acomodação de diferentes interesses prevaleceu nessa Constituição, que atendia tanto o lado liberal quanto o conservador que retardava tal modernização. Destaca-se que, nesse momento, incumbiu-se a União de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE), e ao que aqui interessa, tal Constituição tornava obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério. Fato interessante é que sobre esta exigência de concurso público para os professores, a ABE (composta em sua maioria, nessa época, por adeptos da Escola Nova) se mostrou estranhamente contrariada, criticando tal exigência, pois “iria permitir a entrada no magistério de pessoas sem ‘requisito moral e físico’” (Ghiraldelli, 1991, p. 90). Já alguns silêncios por parte dos Pioneiros em relação ao cunho conservador da Constituição de 1934, são considerados, por autores como Saviani (2010), como um equilíbrio necessário à sua manutenção e participação nas políticas educacionais, sendo que, do ponto de vista geral, pelo menos foi garantido o funcionamento mínimo de uma rede pública de ensino.

Em 1937, com a justificativa de que o Governo Provisório e a nação estavam ameaçados pelo comunismo, Vargas desfechou um golpe instalando sua ditadura denominada de “Estado Novo”. Assim, suspendeu o ensaio democrático realizado na Constituição de 1934, suspendendo também o clima de debates que vinha conduzindo a área educacional. A Carta Magna de 1937 é considerada um retrocesso e mostra uma orientação fascista por parte do governo. Mesmo assim, parte da população apoiou, ou pelo menos não fez resistência ao golpe, pois o governo já vinha adotando uma estratégia paternalista com medidas populares, principalmente na área trabalhista, que ganhavam a simpatia da população.

Havia entre os defensores da Escola Nova muita heterogeneidade de ideias, e no período do Estado Novo alguns reformadores sofreram algum tipo de represália

por se ligarem a ideias comunistas (como Paschoal Lemme), ou por mostrar descontentamento com o regime autoritário, como foi o caso de Anísio Teixeira, que “deixou” a vida pública nesse período. A partir daí, houve certo empenho em se dismantelar a obra até então realizada por Anísio na área da educação. Isso acaba por colocar por terra qualquer tipo de discurso que apostasse somente na neutralidade científica do ideal escolanovista acima de tudo, mostrando-a tão temporária quanto outras propostas frente aos conflitos de ordem política. Houve uma série de divisões no grupo dos reformadores, e entre o “tripé”, como já dito, Anísio Teixeira se retirou da cena política, enquanto Fernando de Azevedo manteve uma certa distância da ditadura mas não a criticou, inclusive fazendo algumas acomodações possíveis de princípios da Carta de 1937 com seus trabalhos de cunho sociológico. Já Lourenço Filho – a vertente psicológica do Movimento - foi quem mais se adaptou servindo ao regime, inclusive proferindo discursos de cunho fascista, mesmo parecendo contraditórios a algumas teses liberais. Nesse sentido, tanto renovadores quanto os discursos que defendiam apresentam uma flexibilidade estratégica que lhes rendeu permanência no cenário político por mais contraditório que, aparentemente, pudesse se mostrar tal cenário, como por exemplo, o de se manter em uma ditadura tendo se utilizado largamente do termo “democracia” (embora tal termo tenha diversas interpretações), como as teses da Escola Nova o fizeram. Pagni (2000) justifica que esse grupo de reformadores liberais, como sendo parte constituinte de uma elite, também se sentira ameaçado com os levantes populares ocorridos em 1935, por isso teriam, em parte, apoiado as medidas mais autoritárias do governo para manter a “ordem”. (p. 173)

No que tange à legislação e à educação, a mudança mais expressiva foi a de que, em 1937, o Estado se desincumbe da educação pública, se desobrigando de mantê-la e expandi-la. Esta deveria ser provida conforme as condições da própria população (a mais abastada), mas ao mesmo tempo ofertava gratuitamente o ensino profissional aos menos favorecidos, reforçando assim a divisão de classes.

A partir de então, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, promove uma reforma que levava seu nome, de caráter extremamente elitista e conservador. Com tal Reforma, a oferta de educação se resumia ao chamado “dualismo educacional”, em um sistema que no ensino secundário se dividia, ofertando um tipo de ensino às elites e outro às classes populares. Para as classes populares, após o primário havia

a oferta de diversos cursos profissionalizantes. Caso seguissem para o ensino superior, este só poderia ser da mesma área do profissionalizante cursado. Já para as elites:

[..] o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de **profissionalização**, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. (GHIRARDELLI, 2001, p. 84)[grifo meu]

Ora, vemos assim que a formação que se destinasse ao magistério é investida de caráter profissionalizante, pelo menos em suas finalidades, incluindo o **curso de Pedagogia instaurado nesse período, no interior da recém criada Universidade do Brasil, em 1939**. As experiências de formação de professores primários em cursos superiores, realizadas na USP e na UDF (Universidade do Distrito Federal – Rio de Janeiro) durante a década de 1930 (encabeçadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), acabaram por sofrer forte repressão e serem aniquiladas com o golpe de 1937, e tendo o curso que seguir o padrão federal do ensino universitário profissionalizante. O que não quer dizer que todos os ideais dos reformadores foram ignorados, muito pelo contrário, o objetivo da formação de professores primários e boa parte da estrutura dos cursos superiores organizados por Anísio e Fernando de Azevedo é que foram cerceados. Já a base teórica desses cursos foi utilizada e extremamente influente na padronização federal dos cursos de Pedagogia. Para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seguir o tal padrão, deveria, segundo Brzezinski (2012) e conforme o Artigo 10 do Decreto 1.190/1939,

[...] Preparar trabalhadores intelectuais para exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (p. 42)

A cultura universitária profissionalizante se instaurou para que se agregassem às instituições de ensino superior, até então isoladas e focadas na formação exclusiva de profissionais liberais, tendo como objetivo **aliar** os estudos culturais desinteressados e científicos aos estudos mais profissionalizantes, a fim de constituir os quadros técnicos, científicos e literários de que o país precisava. As Faculdades de Filosofia passariam a ter que formar professores nesse espírito universitário, assim como se formavam os demais profissionais liberais. Além dos altos estudos da cultura geral, se deveria agregar ao curso centros de pesquisa (envolvendo laboratórios e equipamentos mais onerosos) e um centro de treinamento profissional (inspirado em experiências universitárias norte-americanas). O que acabou acontecendo é que o único objetivo do “espírito universitário” que realmente se efetivou no curso de Pedagogia foi a formação de professores para o ensino secundário que, sem desenvolver uma tradição própria em pesquisa, utilizava-se dos conhecimentos desenvolvidos em outras ciências para transmiti-los aos professores. Nesse período, já circulava o discurso de que enquanto a educação não tivesse certa autonomia científica, seria constituída pelas ciências da educação. A produção do discurso que atribuiu esse “vazio” epistemológico à pedagogia, como veremos, deu condições para que o campo da educação ficasse aberto às demais ciências humanas, sendo o campo onde algumas delas teriam conseguido se projetar efetivamente.

Nesse momento, tanto o **técnico em Pedagogia** (que cursava 3 anos de bacharelado) quanto o **pedagogo destinado à docência do ensino secundário – Normal** – (que após o bacharelado cursava mais um ano de didática), deveriam ter domínio de um conjunto de teorias que eram, então, as que caracterizavam a modernização do pensamento educacional, como **a sociologia e a psicologia que aparecem como predominantes no primeiro currículo do curso de Pedagogia. Essa estrutura curricular vem em consonância com os princípios pedagógicos presentes no “Manifesto” que se embasava “numa sociologia da educação (calcada nos princípios da teoria social positivista) e numa psicologia da educação (baseada na psicologia empírica nascente)”** (PAGNI, 2000, p. 128). Tal corrente era a que tinha as credenciais para aperfeiçoar a ciência no Brasil – maior objetivo da formação universitária do período.

Sendo assim, tanto pela adesão de alguns renovadores ao período autoritário, quanto pela força com a qual o discurso já tinha sido propagado pelos seus defensores no pensamento pedagógico do país, independente da finalidade da formação no **curso de Pedagogia, este teria tomado um “corpo”, uma forma, que pouco se modificaria nos anos posteriores.**

De 1937 até 1945, as discussões sobre a educação entram numa espécie de “hibernação” (ROMANELLI, 1985, p. 153). Nesse período, Anísio Teixeira tinha voltado para a Bahia. Fernando de Azevedo ocupou diversos cargos na administração pública se restringindo ao estado de São Paulo, sendo também diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1941-1942). Já Lourenço Filho, após o cargo de Diretor de Gabinete de Francisco Campos, assumiu, em 1937, a direção do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), onde passa a projetar nacionalmente seus trabalhos na área psicológica.

Com o fim da ditadura do Estado Novo, em 1945, o país volta a “respirar” ares democráticos, embora o grupo que retirou Vargas do poder não tivesse nada de democrático. Pelo contrário, afastou Vargas por este estar se aproximando das teses da esquerda, pois o cenário mundial, após o fim da Segunda Guerra Mundial, mostrou-se mais favorável aos movimentos populares e democráticos. Nesse novo cenário, os discursos do escolanovismo retornam com maior intensidade no âmbito educacional.

É importante ressaltar que é nesse período de abertura política que militantes da esquerda, em especial do Partido Comunista, passam a dar espaço para a pauta da educação, aproximando-se do magistério público. O foco principal era a alfabetização, por se tratar de um instrumento de captação de eleitores, já que os analfabetos eram impedidos de votar, permanecendo, assim, até 1985. A justificativa usada era a de que os analfabetos não teriam condições de bem escolher os representantes, restringindo-se, assim, as capacidades intelectuais ao alfabetizado. Essa desigualdade de direitos se manteria por décadas, ao lado da desigualdade social justificada, também, pelo analfabetismo da população. Tal “verdade”, repetida à exaustão, até finais da década de 1980, fez com que Sérgio Haddad, com base em suas pesquisas sobre analfabetismo no Brasil, declarasse à *Folha de São Paulo*,

em 08/09/1989: “Não somos pobres porque somos analfabetos, somos analfabetos porque somos pobres.” (*Apud* MARZOLA, 2001)

Nesse novo período republicano, as ideias dos movimentos de esquerda conquistam boa parte da intelectualidade brasileira, surgindo, então, a figura do “intelectual engajado”, que passa a contribuir na vanguarda educacional ao mesmo tempo em que é militante de partidos de esquerda.

Politicamente, no entanto, dois acontecimentos dificultariam o período de abertura democrática. Primeiramente, a vitória e posse, em 1946, do general Eurico Gaspar Dutra como presidente do país. Dutra, candidato de Vargas, representava a manutenção no poder de praticamente as mesmas forças que governaram no Estado Novo, só que sem Getúlio. Em segundo lugar, surge a chamada “Guerra Fria”, que divide o mundo entre as duas grandes potências de então: Estados Unidos e União Soviética, com suas respectivas zonas de influência. Com o Brasil sob a esfera de influência dos Estados Unidos, os comunistas e a esquerda em geral passaram a ser perseguidos. Entre estes, estariam vários defensores da escola pública, como Anísio Teixeira. Apesar disso, ele consegue retornar à vida pública e, inclusive, se tornaria figura fundamental nos debates educacionais dos anos de 1950.

No período entre 1945 e 1964 o Brasil viveu em uma frágil democracia, onde não existia liberdade total para a criação de partidos políticos³⁹, e onde também o paternalismo ainda prevalecia, amenizando a imagem negativa do governo. Mesmo assim, essa abertura democrática foi suficiente para causar efervescência no cenário político, com a entrada em cena das chamadas ideias socialistas.

Dos seis Governos que o Brasil teve nesse período, cinco se apoiaram em uma coligação entre PSD (Partido Social Democrático) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro – ambos criados por Getúlio), que seguia uma linha mais democrática e popular. Já a oposição, através da UDN (União Democrática Nacional) era antigetulista, defendia os interesses do imperialismo norte-americano, e era privatista. Por não conseguir chegar aos altos cargos de poder do país, a UDN passou a fazer uma oposição feroz ao governo.

³⁹ Como o caso do Partido Comunista que a partir de 1947 teve que existir na semilegalidade. (Ghiraldelli, 2001, p. 110)

Na Constituição de 1946 que, segundo Cunha (1989), “resultou de uma colagem de partes autoritárias com partes liberais” (p. 31), manteve-se muito da organização do Estado Novo, inclusive na educação. Os analfabetos continuaram sem direito ao voto. Destaca-se que aí é posta como competência da União a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sendo assim, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariano, convoca os principais educadores do país para elaborarem o anteprojeto da LDB, sob a presidência de Lourenço Filho. Grande parte dessa comissão instaurada em 1947 e que elaborou o anteprojeto da LDB era composta pelos renovadores, tendo o mesmo sido enviado ao Congresso em 1948. Entretanto, Gustavo Capanema (o ministro da educação no período do Estado Novo, que também era muito ligado aos católicos), ainda atuava fortemente na política como senador, tendo acentuada influência na política educacional (CUNHA, 1989, p. 31), conseguindo, inclusive, arquivar o projeto feito pelos renovadores, em 1949. Em uma tentativa de desarquivá-lo, em 1951, o Senado alegou tê-lo extraviado. Somente em 1957 (seis anos depois de sua construção) se reabre a discussão em cima do projeto, mas logo em seguida o deputado Carlos Lacerda (UDN) lança o chamado “substitutivo Lacerda”, que altera em muito o texto do projeto, defendendo claramente os interesses das instituições privadas de ensino. Travava-se, assim, a partir da década de 1950, a batalha entre o ensino público e o ensino privado, envolvendo diversas instituições no “conflito”. Foram reeditadas as teses dos liberais que defendiam o ensino público e as dos católicos defendendo e apoiando os empresários do ensino privado. Só que além dos antigos renovadores da década de 1930, o ensino público agora ganhava em sua defesa o apoio dos intelectuais e pesquisadores influenciados pelo marxismo. (GARCIA, 1994, p. 117-118).

Depois de anos em disputa, o projeto foi aprovado em 1961 pelo Senado e sancionado pelo Presidente João Goulart, sendo considerado uma derrota pelos defensores da escola pública, pois a lei assegurou que verbas públicas pudessem ser destinadas, em alguns casos, para a rede particular de ensino. Como analisa Ghiraldelli (2001), “A Lei, que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”. (p. 117) Ou ainda, como analisa Romanelli (1985):

Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também as das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. (p. 183)

Enquanto a legislação maior do ensino recém gestada, não “conseguiu” (ou não podia) acompanhar as necessidades da educação, nas universidades a viseira posta em relação a uma formação profissional de carácter científico, se acentuava. **No curso de Pedagogia, no início desse período, em 1946, algumas mudanças também ocorreram. Nesse mesmo ano, pelo Decreto-Lei n. 9.092, tenta-se modificar o esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Porém, manteve-se o dualismo na formação entre bacharelado e licenciatura. Além disso, foi acrescido, em outro decreto-lei, o cargo de orientador educacional, que também deveria ser formado pelo curso de Pedagogia.** (SCHEIBE; DURLI, 2011). Dada a configuração ainda conservadora no governo, dificilmente haveria uma expressiva mudança nos moldes de uma formação que estava servindo a um pensamento capitalista, se moldando no viés tecnicista. Embora a tese defendida fosse a de que o Pedagogo seria o intelectual que pensaria a educação com base nas ciências sociológicas, tal embasamento ainda não é o do tipo “crítico”, não colocava em questão a própria atuação desse Pedagogo (e da educação também) no sistema capitalista, mas estaria em consonância com uma sociologia que adequada ao sistema, não enxergava pelas lentes da “desigualdade”, mas pelas lentes do “equilíbrio social”. Isso não quer dizer que não houvesse crítica e oposição, mas a vanguarda do pensamento crítico estava sendo gestada em grupos de esquerda “marginalizados”, não adentrado ainda os currículos acadêmicos, principalmente pelo fato de que qualquer mudança na ordem social (e nas finalidades da educação) não seria de interesse político. Não há, portanto, como não submeter o que se tem hoje em matéria de políticas educacionais a uma análise das condições que permitiram sua instauração, para somente a partir daí fazer a análise de seu conteúdo. Esse é um movimento diferente do que foi imposto como o habitual na constituição do pensamento moderno, que até então nos fez acreditar no enunciado científico como uma verdade acima das condições históricas.

O decreto-lei que fez algumas mudanças no curso de Pedagogia, em 1946, acabou acentuando a divisão entre as disciplinas pedagógicas e a didática, sendo que esta última teve uma diminuição de sua carga horária para os alunos de licenciatura. Destaca-se nisso a ação que vinha sendo feita pela direção da própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, no sentido de pressionar o governo para que fosse reduzido o número das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas. (GARCIA, 1994, p. 104). A questão é que esta Faculdade serviu de modelo para a instauração do padrão federal do curso. O então diretor da Faculdade, André Dreyfus, foi quem fez o pedido ao Ministro da Educação, Ernesto de Souza Campos, para que conseguisse junto ao governo, através de um decreto, alterar o modelo das Faculdades de Filosofia. O Ministro, que também era ex-diretor da mesma Faculdade, consegue articular tal Decreto, padronizando oficialmente a mudança que diminuía a presença das disciplinas pedagógicas para os licenciados. (BONTEMPI Jr., 2011, p. 7). Como Bontempi Jr. aponta, o chamado esquema “3+1” passa a ser o esquema “3+1/4”⁴⁰. André Dreyfus, que era formado em Medicina, destacando-se como cientista na área da biologia e genética⁴¹. Enquanto dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, entre 1943 a 1947, foi o responsável por trazer muitos dos professores estrangeiros que lecionaram nos cursos desta Faculdade. Ainda segundo Bontempi Jr. (2011), quando terminou a Segunda Guerra Mundial e tais professores começaram a retornar para seus países, seus “naturais sucessores”, os professores assistentes que dependiam de concursos e outros processos seletivos para ocupar vagas, acentuaram sua insatisfação com o “provimento automático” de professores que vinham do Instituto de Educação⁴² (fechado pelo governo em 1938), encaminhados para lecionar as disciplinas pedagógicas da Faculdade sem prestar qualquer tipo de concurso. Estes eram considerados pelos outros professores como “desprovidos de credenciais para lecionar na universidade” (p. 4). A antipatia, menosprezo e desdém a tais professores, por conta desta política de incorporação, se estendeu, conforme Bontempi, às disciplinas por eles ministradas (na verdade, só aumentou o

⁴⁰ Os alunos que ingressassem na licenciatura não precisariam mais cursar um ano inteiro de Didática, mas durante o quarto ano cursar as disciplinas de Psicologia, Didática Geral e Didática Especial.

⁴¹ Conforme: <www.wikipedia.org> Acesso em: 14 de maio de 2015.

⁴² O Instituto de Educação da USP (também conhecido como Instituto Caetano de Campos), criado em 1934 por Fernando de Azevedo, tinha por preocupação formar em nível superior os professores para todos os níveis de ensino, sendo independente da Faculdade de Filosofia. Em 1938, o Instituto foi extinto pelo governo Vargas a contragosto dos escolanovistas que o tinham idealizado.

menosprezo que já havia). Garcia (1994) aponta em seus estudos o mesmo tipo de menosprezo, em função dessa forma de recrutamento dos professores (advindos da Escola Normal) para a área da didática dos Cursos de Pedagogia, ocorrendo em várias outras instituições.

Ao longo dos anos de 1950, com a eleição e o retorno de Getúlio Vargas à presidência, o Brasil vivia um clima de entusiasmo do chamado “nacionalismo desenvolvimentista”. Diferentemente da década de 1920, este nacionalismo começou a abarcar ideologias de esquerda que questionavam as estruturas sociais brasileiras. A “ideia-força do desenvolvimento nacional”, juntamente com uma política voltada para as populações, incitava a mobilização das massas, criando um clima favorável, inclusive, à contestação da dependência econômica externa. A política de Getúlio não agradava muito aos investidores estrangeiros, pois além de sua plataforma do “bem-estar social”, havia, por parte do governo, alguma resistência aos interesses norte-americanos, apoiados por seus opositores. Mesmo com o suicídio de Getúlio, em 1954, sua linha política segue por um tempo com a eleição da chapa de Juscelino Kubitschek (PSD) e João Goulart (PTB) em 1955. Contudo, a reforma política feita por Juscelino (JK) apostou “pesado” no desenvolvimento na tentativa de concretizar a meta governamental de “50 anos em 5”. Com essa mesma perspectiva, abriu ainda mais as portas do país para investimentos estrangeiros e para contrabalancear o “entreguismo” que vinha direcionando o governo, investiu na disseminação de um nacionalismo que chegou a ganhar órgãos específicos no governo, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Criado em 1955, pelo breve governo do presidente Café Filho, o ISEB era subordinado ao MEC (Ministério da Educação) e contava com intelectuais bastante heterogêneos do ponto de vista ideológico. É importante destacar que tal Instituto, considerado “a inteligência a serviço do desenvolvimento” (SAVIANI, 2010, p. 312), criou um clima favorável a discussões e análises da realidade brasileira, dialogando com intelectuais que, como Anísio Teixeira, consideravam o nacionalismo não apenas uma defesa contra inimigos externos, mas um movimento contra a divisão entre “favorecidos” e “desfavorecidos” da própria nação. Nesse entendimento, somente a escola pública, lutando contra as desigualdades, poderia nacionalizar o Brasil (SAVIANI, 2010), ainda que se defenda sempre um “desenvolvimento dentro da ordem”.

Pode-se afirmar que da década de 1930 até a década de 1960, os ideais liberais presentes no discurso pedagógico brasileiro assumiram um certo “tom” que se diferenciou após o regime militar. Com efeito, os discursos liberais que vigoraram desde os tempos dos renovadores da educação ainda contemplam, no seu fim (início dos anos 60), um ideal de sociedade e uma leitura do contexto macrossocial, que os educadores seriam capazes de fazer. O liberalismo presente na educação ao longo desse período foca no desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais que a educação deveria promover, independente da origem social do sujeito; defende a ideia de que a oferta de uma educação geral seria a melhor estratégia para que cada um se aproximasse dos seus interesses conforme uma “vocação”, e assim buscasse uma “natural” colocação na sociedade. Nesse sentido, é que seria necessário ofertar uma etapa de ensino profissionalizante para corresponder às diferentes aptidões dos sujeitos que se tornam responsáveis por sua ascensão social, conforme os tipos de aprendizagem que conseguissem dominar. Esse tipo de lógica encontrava toda sua justificativa nas teorias sociológicas que “naturalizavam” tais diferenças ao considerá-las como necessárias ao equilíbrio social. Portanto, o liberalismo desse período, se justifica através de uma **linha sociológica** mais evidente no discurso educacional. Apesar das condições sociais não darem as mesmas oportunidades de acesso aos vários tipos de ensino, a educação mais generalizada não “confinava” numa determinada atividade especializada. Contudo, tais “liberdades” não garantiram a produção de uma mão-de-obra necessária às mudanças econômicas do país.

Na década de 1970, com a chegada das teorias críticas e seu caráter denunciante (teorias reprodutivistas), criam-se condições para que a linha sociológica perca força nos discursos pedagógicos oficiais, trazendo para o primeiro plano as teorias psicológicas que passam a representar mais intensamente o princípio liberal do individualismo de uma forma mais produtiva. Retira-se, então, qualquer requisito de uma leitura mais ampla do contexto macrossocial. Embora se mantenham na formação de professores, as teorias sociológicas vêem a **linha psicológica** ter mais visibilidade nos discursos oficiais a partir dos anos 70. Na realidade, elas não se opõem e têm o mesmo princípio liberal, passando por uma inflexão que se utiliza mais da psicologia para garantir os avanços capitalistas.

Ainda no governo de Juscelino Kubitschek (1955 – 1960) o incentivo e os recursos ao ensino técnico-profissionalizante aumentaram, mantendo o direcionamento desse tipo de ensino secundário para as massas, enquanto o ensino superior era exclusividade de poucos. O resultado foi que, em 1960, tinha-se, como analisa Ghiraldelli (2001), “um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas” (p. 132). O sucessor de JK, Jânio Quadros (UDN) elegeu-se formando uma chapa híbrida com João Goulart (PSD-PTB). Meses logo depois de eleito, Jânio se indispôs com seu partido e quando renunciou ao mandato (com 7 meses de governo), as forças conservadoras tentaram impedir seu vice de assumir, iniciando-se assim a chamada “Campanha pela Legalidade” (liderada pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola), em defesa da posse de Jango, que a Constituição assegurava. A solução encontrada foi a adoção de um regime parlamentarista que engessava os poderes do presidente, que durou de 1961 a 1963, quando um plebiscito popular optou pelo retorno do presidencialismo. Em seu governo, com praticamente metade da população analfabeta, Jango conseguiu aumentar os investimentos em educação e, em 1961, rearticular a LDB seguida do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962. Neste Plano, era previsto que o sistema escolar contaria “até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial”⁴³ (GHIRALDELLI, 2001, p. 134). O PNE foi extinto 14 dias depois do golpe militar de março de 1964.

A linha popular que estava em vigor com Jango não condizia com o tipo de política econômica adotada pela elite no país e que vinha se acentuando com a maior abertura aos investimentos estrangeiros, a partir da década de 1950. A burguesia nacional vinha fazendo maior pressão e passa a radicalizar suas posições, requerendo uma maior democratização dos lucros do processo de desenvolvimento capitalista. Além disso, os movimentos de esquerda requeriam

⁴³ Tais formações, estabelecidas pelo Decreto nº 8.530 de 1946, segundo Vicentini e Lugli (2009), se davam da seguinte forma: “Após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, **sem destinação profissional**). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares.” (p.44). In: VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

reformas de base, inclusive a educacional, ganhando apoio de boa parte da população através do PTB, que se alia e abre espaços para que estes movimentos de esquerda tomem a frente nessa luta. Essa maior participação popular, além de assustar as elites burguesas, parece também exceder as “expectativas” do governo que a permitiu. Os que defenderam a escola pública durante os embates da década de 1950 tinham fortes expectativas de que o presidente vetasse a LDB de 1961, que beneficiava a escola privada, mas para não se indispor com o Congresso (até mesmo por estar “engessado” pelo parlamentarismo) e contrariando tais expectativas, Jango sancionou o projeto. Isso acentuou a emergência de movimentos que lançaram-se, independentes do governo, na promoção de reformas educacionais.

É importante destacar, entre esses movimentos o da Igreja Católica, que durante a década de 1950 e início de 1960, também contou com reformulações que tiveram inspiração nas mobilizações populares, criando dois movimentos significativos: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Além de se inspirarem no personalismo cristão de Emmanuel Mounier e na fenomenologia existencial, os dois movimentos tinham pontos comuns com a Pedagogia Nova, embora o que os distinguisse fosse um engajamento à esquerda, fundamentado na “teologia da libertação”.

No clima de instabilidade política de seu governo, Jango aposta ainda mais na aproximação com o povo e no seu apoio para que talvez se evitasse o golpe que vinha se encaminhando, e para isso passa a defender o voto dos analfabetos, que constituíam, em 1960, quase 40% da população. Em 1963, convocou uma “Comissão de Cultura Popular”, a fim de pensar políticas públicas para dar conta dessa educação popular, em especial da alfabetização. O presidente da Comissão era Paulo Freire, que tinha se destacado na alfabetização de adultos no nordeste brasileiro e, no desafio de nacionalizar o sucesso de seu método, foi criado no mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização.

Entretanto, a maior mobilização popular na década de 1960 se deu através do movimento estudantil, que passou a reivindicar maior participação nos órgãos colegiados de suas instituições de ensino superior, o que implicava uma mudança no artigo 78 da LDB já sancionada. (CUNHA, 1989, p. 138). Como não tiveram suas

reivindicações atendidas, em 1962 a UNE (União Nacional dos Estudantes) – diga-se de passagem, composta por lideranças predominantemente advindas da Juventude Universitária Católica (JUC) – convocou uma greve nacional dos estudantes que teve forte adesão e se estendeu por quase três meses. Indispor-se com os estudantes seria perder o apoio para o plebiscito de 63. Indispor-se com o Congresso, solicitando a mudança do artigo da LDB, era um risco ainda maior. A solução encontrada pelo governo foi, em uma manobra legislativa, estender os prazos para que as instituições de ensino superior – de onde provinha a maior parte desses estudantes - se adequassem à LDB, assegurando a participação dos estudantes nos órgãos colegiados, uma de suas principais reivindicações. Tal solução do governo foi barrada no Conselho Federal de Educação (CFE), que entendeu que isso feria a autonomia universitária. Além do mais, ao ceder diante da greve, o governo estaria sendo “deseducativo”, abrindo brechas para o desrespeito às autoridades (CUNHA, 1989, p. 141). No fim das contas, o CFE concedeu maior participação estudantil, mas com ressalvas. Por esse e outros motivos, a greve foi suspensa, mas os debates continuaram e, ainda em 1962 os estudantes encaminharam projetos de emenda à Constituição e à LDB. Em suma, as alterações sugeridas implicavam uma reforma no ensino superior e diziam respeito, principalmente, à “cátedra vitalícia, vestibular, verbas e participação discente nos órgãos colegiados” (CUNHA, 1989, p. 144). Em relação à cátedra, pediam a sua extinção, pois consideravam que os concursos que selecionavam professores catedráticos eram ineficazes, além de que a posição vitalícia desses professores os levava a uma acomodação que não os fazia se atualizarem com os avanços da ciência e da tecnologia. Essas não eram reivindicações novas, pois já vinham sendo debatidas pelo menos desde 1938 no âmbito do II Congresso Nacional de Estudantes. Além desses pontos mais específicos em relação ao ensino superior, boa parte dos estudantes, juntamente com intelectuais, apostava na educação do povo para uma possível revolução, inclusive se engajando diretamente em campanhas de alfabetização de adultos e educação popular.

Enquanto isso, os movimentos de direita já se articulavam no interior do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961, para formular políticas, inclusive educacionais, e para combater o populismo, o governo Jango, a

ameaça comunista, entre outros. Tal Instituto era financiado pelo governo dos Estados Unidos, além de estar ligado a políticos da UDN, empresários e militares.

No entanto, para que o projeto socioeconômico da direita vigorasse nesse cenário, não bastava somente os rearranjos políticos “internos” que outrora bastavam aos governos, pois agora estavam em jogo relações de uma sociedade mais complexa, com a emergência dos movimentos sociais, e que exigia outras estratégias políticas mais incisivas. Era preciso “ajustar”, através do golpe militar, a ideologia política em curso no país para que não prejudicasse os planos de desenvolvimento econômico adotado pela elite empresarial e os políticos de direita. O golpe militar de 1964 foi uma ruptura unicamente política, mas não socioeconômica, e dessa forma, como aponta Saviani (2010), pode-se perceber na área educacional que houve certa continuidade nas ações em relação à educação, embora mais “intensificadas” pelo respaldo da ditadura. Ou seja, mesmo com algumas mudanças no pensamento pedagógico brasileiro, isso não significou uma ruptura com a estrutura social brasileira, mas com os objetivos da educação, que teve de se adaptar às imposições de forças políticas e econômicas que visavam garantir a permanência de um projeto de sociedade que beneficiava poucos em detrimento de muitos. Para isso, não bastaria apenas uma mudança de discurso pedagógico: era preciso articulá-lo com outras esferas que o transmutassem em uma nova política pública.

Sabe-se o quanto nesse período da ditadura militar, iniciada em 1964 e que durou longos 21 anos, a relação de dependência com os Estados Unidos se acentuou e incidiu diretamente sobre a educação. No entanto, é bom ressaltar que havia basicamente duas forças políticas antagônicas, ambas apoiando o desenvolvimento econômico do país, mas com finalidades diferentes. Uma delas tinha a pretensão de que o país se desenvolvesse suficientemente para poder romper com essa dependência externa; já a outra defendia o desenvolvimento estreitando ainda mais os laços de dependência. O fato é que o estreitamento das relações que acabou acontecendo não se deveu somente a uma espécie de “opção” do governo brasileiro por “precisar” da tecnologia norte-americana, pois a conjuntura política internacional mostra que essa relação era mais complexa do que uma necessidade brasileira de se modernizar, embora essa fosse a principal justificativa usada. Além disso, a complexidade se dá também nas relações políticas

internacionais, que se intensificaram nesse período. A oposição entre o ocidente (“liderado” pelos Estados Unidos) e o oriente (tendo à frente a União Soviética), no período da Guerra Fria, acaba sendo o “grande pano de fundo” dos interesses que esses países têm ao estabelecerem relações com outros, principalmente os considerados “dependentes”, como o caso do Brasil. Na análise do próprio general Golbery do Couto e Silva – o membro mais influente da Escola Superior de Guerra (ESG), criada no Brasil em 1949 nos moldes norte-americanos – após o término da Segunda Guerra Mundial, o próprio conceito de guerra se amplia:

De guerra restrita ao setor militar tornou-se *guerra total*, envolvendo a economia, as finanças, a política, a psicologia e a ciência. De guerra total transformou-se em guerra global; e daí, em guerra indivisível, permanente, chegando-se ao conceito de *guerra fria* que ocupa o lugar da paz, não se sabendo mais onde começa a guerra e termina a paz e vice-versa” (*Apud SAVIANI, 2010, p. 356*)

Sendo assim, as estratégias adotadas no campo político, econômico, científico, psicológico, etc., por essas grandes potências, dizem respeito a estratégias de uma guerra que, de certa forma, disputa domínios de territórios através dessas práticas. Embora sobre contextos diferentes, não seria um disparate, nesse caso, parafrasear Foucault (1999) quando, após a análise de discursos de historiadores europeus de séculos anteriores sobre os modelos de guerra, inverte a famosa frase de Clausewitz, afirmando que “a política é a continuação da guerra por outros meios”. Diante disso, é de suma importância considerar tais fatores internacionais que colocaram o Brasil no mapa de um conflito político. O governo brasileiro sofreu fortes pressões do governo norte-americano que precisou, através de uma série de tratados e acordos (já estabelecidos em 1945, antes da bomba de Hiroshima, e ao longo de toda a década de 1950), comprometer o país suficientemente de forma a evitar que a União Soviética tivesse acesso, principalmente, aos minerais brasileiros que eram matéria-prima para o armamento nuclear. Naquele período, os norte-americanos ainda não tinham descoberto tal matéria-prima (principalmente urânio) em seu próprio território, e dependiam do Brasil para o desenvolvimento de sua indústria bélica (CUNHA, 1989).

Além disso, após o término da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos “procuraram elaborar uma estratégia de prevenção do deslocamento dos países subdesenvolvidos para a ‘órbita comunista’” (CUNHA, 1989, p. 189). Essa disputa é acentuada quando, em 1957, a União Soviética lança o *Sputnik*, o primeiro satélite artificial da Terra, mostrando, a essa altura, uma superioridade tecnológica e acirrando a disputa com os norte-americanos que passaram a rever suas condições de formação tecnológica, voltando-se para a educação com o objetivo de trabalhar uma formação científica mais sólida. Ao mesmo tempo em que se voltaram para os estudos de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência, “reforçaram -- segundo Saviani (2010) -- os argumentos que acusavam as escolas americanas de darem atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.” (p. 340).

A influência modernizadora do governo dos Estados Unidos na educação brasileira intensifica-se mais a partir de 1961. Além de tornar a escola mais produtiva, tinha como fim combater a influência do comunismo que se alastrava nos países latino americanos desde a revolução cubana, que implantou o socialismo naquele país em 1959. Este seria um dos principais motivos para a importação de teorias pedagógicas baseadas na psicologia behaviorista, como as teorias comportamentais, que visavam, acima de tudo, a eficiência da educação. Ao chegarem ao Brasil, com uma pretensão de cientificidade e neutralidade, devido ao seu aparato técnico, dividiram espaço com a corrente escolanovista, com a qual não houve qualquer embate. Segundo Saviani (2010), Anísio Teixeira, nesse momento,

[...] não consegue aceitar o *novo* método, mas, ao mesmo tempo, não consegue refutá-lo. Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista (p. 372)

Ainda assim, dentre o tripé dos escolanovistas, Anísio Teixeira foi quem mais se indispôs com o regime militar. Sendo um dos grandes nomes do pensamento pedagógico, Anísio ocupava altos cargos na política educacional. Esteve na direção do INEP nos anos 50, quando também criou a CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que dirigiu até 1964. Acabou

afastando-se e sendo afastado de suas funções públicas neste ano do golpe, indo para os Estados Unidos e retornando, em 1966, como consultor da Fundação Getúlio Vargas. Sua morte, em 1971, se deu em circunstâncias estranhas, levantando fortes suspeitas de que tenha sido assassinado pelos militares.⁴⁴

O golpe de 1964 não seria simplesmente o começo de um período balizado por violenta repressão, mas já contava com a instauração de uma racionalidade que lhe forneceu as condições para a sua manutenção. O desenvolvimento da tecnologia, que a princípio servia à indústria bélica e envolveu principalmente a preparação do setor militar, acabou estendendo suas funções para outras forças produtivas e para o campo educacional, o que acabou pulverizando as iniciativas do setor militar no caminho do desenvolvimento desejado para o país, ou seja, inserindo-se na sociedade por outro meio que não somente o da repressão exercida pela ditadura. Exemplo disso seria a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), idealizado em anteprojeto pelo Almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva e encaminhado ao Congresso em 1949. Os objetivos iniciais do CNPq eram o desenvolvimento e a segurança nacional, tendo como principal foco de trabalho a energia nuclear como alternativa para o abastecimento energético da população (CUNHA, 1989). Dessa forma, também a modernização das universidades pôde se pautar pelo padrão militar de ensino superior do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), que começou a funcionar em 1947 no Rio de Janeiro, mas se estabeleceu definitivamente em São José dos Campos/SP, em 1950. Certas características de funcionamento do ITA vinham ao encontro de algumas reivindicações do próprio movimento estudantil, como a não existência de cátedras e o intenso estímulo à investigação e à pesquisa. Como analisa Cunha (1989), a “existência do ITA como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas, animou os reformadores do ensino” (p. 155), mesmo aqueles que desejavam o rompimento com os laços de dependência. Cunha (1989) expõe uma série de movimentações feitas no interior do governo brasileiro em prol de uma modernização, apoiada tanto pela direita quanto por setores da esquerda, que já estavam convencidos e já preparavam o processo de modernização da universidade. Quando os técnicos

⁴⁴ Um ano antes, Lourenço Filho também viera a falecer, no Rio de Janeiro, em função de um colapso cardíaco. Já Fernando de Azevedo faleceu em 1974.

norte-americanos vieram auxiliar na reforma universitária de 1968, não tiveram muito trabalho.

Já o IPES, formado prioritariamente por empresários, também teve importante papel na “guerra psicológica” (SAVIANI, 2010, p. 342), utilizando-se principalmente da comunicação de massas para desmoralizar o governo “comunista” de Jango, “preparar o terreno” para o golpe e encaminhar também propostas de reformas educacionais que vinham ao encontro do tecnicismo.

A perspectiva tecnicista na área da educação acaba deslocando, principalmente, a teoria econômica do capital humano⁴⁵ em prol de uma maior produtividade dos recursos humanos na educação e, no deslocamento da lógica empresarial, a educação passa a assumir as características de um treinamento. O que importa é seu resultado, entendido como parte fundamental no equilíbrio do sistema social. Segundo Saviani (2010),

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (p. 383)

O longo período ditatorial se sustentou por um “pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais” (GHIRALDELLI, 2001, p. 164). Contudo, foi grande a repressão utilizada para a imposição do regime. Diante das resistências da oposição, chegou ao extremo de fechar o Congresso Nacional com a edição do Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968, dando plenos poderes ao presidente da república.

A legislação educacional desse período balizou-se principalmente pela reforma universitária (Lei n. 5540/68), pela reforma dos ensinos de 1º e 2º graus (Lei

⁴⁵ Theodore Schultz, autor de “O Valor Econômico da Educação” (1963), é o criador da teoria do capital humano.

n. 5692/71), além de medidas como a Lei Suplicy⁴⁶ que coloca a UNE na ilegalidade. Além disso, permitia-se a instauração dos Inquéritos Policial-Militares no interior das universidades, identificando supostas condutas subversivas com o intuito de justificar demissões e afastamentos tanto de estudantes quanto do corpo docente, que assim poderia ser indicado diretamente pelo poder executivo. Tal vigilância e minimização das resistências também se davam em outros níveis de ensino e, nesse período, cresce a atuação das Secretarias de Educação e das Divisões Regionais de Ensino, e assim, conseqüentemente, a demanda por especialistas em gestão da educação criados pelo regime e formados pelo curso de Pedagogia.

No tocante ao ensino superior, a reforma universitária reivindicada acabou acontecendo, mas numa legislação que articulou, acima de tudo, os interesses do governo por maior racionalidade e produtividade das universidades. A partir dos acordos que vinham sendo estabelecidos entre o MEC e a USAID (Agency for International Development), foram finalizadas as estratégias, por orientação de técnicos norte-americanos, para que a reforma universitária servisse a um maior produtivismo e ao mesmo tempo amordaçasse os estudantes, pois a universidade era considerada o reduto ideológico da oposição ao regime. Portanto, diante da insistente reivindicação pela reforma universitária, e da resistência estudantil que não cessava com repressão policial, em 1968 surge a Lei nº 5.540 da Reforma Universitária. Estrategicamente, o governo do general Costa e Silva, utilizou-se das reivindicações da classe média e da indignação dos chamados “excedentes” (estudantes que passavam no vestibular, mas que não tinham vagas nos cursos), para estabelecer um modelo de universidade-empresa conveniente para o modelo econômico vigente, desarticulando a organização estudantil. Sendo assim, a Reforma aconteceu pela pressão estudantil, ao atender uma das suas principais reivindicações e esvaziar, assim, os seus protestos, mas não exatamente nos moldes pretendidos pelos estudantes. Aconteceu também porque o governo se deu conta de que, ao abrir as universidades para os filhos das classes médias (ainda que particulares e caras), estaria cooptando essas classes em benefício de seus próprios projetos. A extinção da cátedra também foi contemplada na reforma, pois não só

⁴⁶ De autoria do ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda, esta Lei basicamente proibiu as atividades políticas nas organizações estudantis, considerando ilegais organizações como a UNE, as UEEs. Se embasava no princípio de que estudante teria que estudar e não fazer política. Conforme: LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). 2009. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias>> Acesso em 14 de abril de 2015.

economizava recursos financeiros, já que esse sistema permitia, muitas vezes, que disciplinas idênticas e afins se dessem em diferentes unidades numa duplicidade desnecessária, mas também exigia maior produtividade dos professores, evitando seu “ócio”. Assim, com a criação dos Departamentos nas universidades, as matrículas eram feitas em função das disciplinas e não giravam mais em torno dos catedráticos. Os Departamentos foram também uma estratégia de desarticular grupos de estudantes que, antes reunidos numa mesma turma ao longo do curso, agora se pulverizam por várias unidades de ensino para cursarem as disciplinas em que se matricularam. Além disso, as disciplinas oferecidas por cada Departamento atendiam a vários cursos, fazendo com que os estudantes tivessem de se deslocar para várias unidades de ensino. Isso seria agravado pelas orientações de que a construção dos novos campus universitários se desse em áreas mais afastadas dos centros urbanos, o que dificultaria a visibilidade dos movimentos estudantis, assim como sua articulação com a população. Isso acabou privilegiando o ensino superior privado que se instalava em áreas mais centrais.

Nesses moldes, Brzezinski (2012) faz uma leitura crítica sobre a forma como se organizou o Departamento de Educação “[...] não encontrava correspondência entre as áreas básicas do conhecimento” e por isso a educação “[...] foi elevada ao *status* de faculdade, dada a sua multifuncionalidade. Manifesta-se, assim, mais uma vez, a indefinição na identidade da pedagogia. (BRZEZINSKI, 2012, p. 63) Segundo a autora, ao invés das Faculdades de Educação terem se constituído a partir do desenvolvimento da Pedagogia enquanto ciência, tendo a docência em sua centralidade, foram resultado de um reagrupamento das ciências da educação que já formavam os professores na Faculdade de Filosofia. Ou seja, a identidade requerida pela autora seria o desenvolvimento da Pedagogia enquanto ciência que tivesse nas práticas pedagógicas docentes seu objeto, e tivesse maior autonomia em relação às ciências auxiliares. Sobre isso, Saviani (2010), argumenta que as Faculdades de Filosofia também foram desmembradas por razões políticas, por serem um perigoso núcleo crítico e contestador, e assim, a Faculdade de Educação resultou da divisão e redistribuição das disciplinas já existentes, e não necessariamente da criação de uma nova concepção para a Pedagogia.

O destino das Faculdades de Filosofia e a criação da Faculdade de Educação se basearam no modelo dos *Teacher's College* norte-americanos. A disseminação

desse modelo não era somente obra dos técnicos norte-americanos, mas já era defendido anteriormente por intelectuais brasileiros, em especial Anísio Teixeira, principalmente enquanto membro do Conselho Federal de Educação. Segundo Cunha,

[...] os candidatos ao magistério, qualquer que fosse a matéria que pretendessem lecionar, ingressariam no *teacher's college* e só procurariam as unidades especializadas para cursar as poucas disciplinas de conteúdo científico ou artístico. Desde o Estatuto de 1931, o modelo brasileiro da licenciatura, isto é, dos cursos superiores que visam formar professores para o ensino secundário, consiste na colaboração entre os institutos especializados e a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que o lugar desta última foi ocupado pelas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação após a reforma universitária de 1968. Depois de quatro anos de bacharelado nos cursos de Matemática, de Física, de Química, de Biologia, de Filosofia, de Ciências Sociais etc., os estudantes cursam um ano de disciplinas didático-pedagógicas. Em certas instituições, essas disciplinas têm sido cursadas ao longo do bacharelado. (2000, p. 203)

Além de desarticular a oposição, a lógica do parcelamento do trabalho nas universidades correspondia exatamente aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade do discurso empresarial. Para Romanelli (1985), o discurso que exalta a neutralidade da racionalidade técnica desse período é “uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos” (p. 231). Um dos efeitos do discurso da racionalidade técnica na Reforma Universitária foi a perda da autonomia das universidades, pois ele impôs um modelo de racionalidade administrativa que aumentou consideravelmente o poder de controle dos órgãos centrais da administração federal. Dessa forma, a chamada “modernização” acabou por deixar a estrutura universitária mais conservadora do que seu antigo modelo. O curioso é que passados 30 anos da redemocratização do país, essa estrutura ainda permanece intacta, conservando o mesmo modelo de racionalidade administrativa.

No período da ditadura militar, a formação de professores primários continuou a ser prioritariamente encargo da Escola Normal, e o curso de Pedagogia manteve a

formação do magistério voltada para o Ensino Médio (embora fosse considerado “naturalmente” apto a atuar no ensino primário). Contudo, surge uma novidade: a criação, prevista do Artigo 30 da Lei 5.540/68, das habilitações técnicas específicas para a gestão escolar, surgindo aí os chamados especialistas em educação. As habilitações inicialmente eram: Supervisão, Orientação Educacional e Administração. Além disso, o Parecer 252/1969 do CFE, redigido por Valnir Chagas, além de regulamentar a finalidade, duração e estrutura curricular do curso, prevê a extinção do título de bacharel, fazendo da licenciatura o título que contemplaria toda a formação do pedagogo. Assim, haveria uma parte comum de disciplinas básicas, e uma parte mais profissionalizante no curso.

Segundo tal Parecer, a parte comum contemplaria as disciplinas: *sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática*. (BRZEZINSKI, 2012, p. 76). Já a parte diversificada e profissionalizante teria disciplinas específicas da habilitação escolhida. No *halldas* disciplinas profissionalizantes, direcionadas à supervisão, orientação e administração escolar (sem separá-las por habilitação) podemos encontrar: *Estrutura e Funcionamento do 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais; Estatística Aplicada à Educação; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Legislação de Ensino; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio)*.

Com exceção dos que atuavam no magistério secundário, os pedagogos habilitados tinham como função inspecionar o trabalho realizado nas escolas pelos docentes, para que, como representantes do Estado, pudessem vigiar e delatar qualquer conduta considerada subversiva. (LOPES; BIANCHINI; SILVA, 2014). Segundo as autoras, nesse período

[...] enfatizou-se ainda mais o espírito conservador da atuação do pedagogo, visto que se objetivava atender às demandas da economia vigente e do Estado por meio da veiculação e manutenção da ideologia governamental que, por sua vez, era a da classe social dominante.” (p. 467)

Dessa forma, o discurso educacional de viés tecnicista investe na maximização de resultados sendo que, no caso da formação de professores, isso se daria principalmente na atuação de profissionais que, formados nas habilitações do ensino superior, foram pensados como “multiplicadores” da ordem do regime político vigente⁴⁷. Nisso, a própria designação desses profissionais como *especialistas* colaborou para que se desse a esse profissional uma posição que os distinguiu dos demais profissionais no interior das escolas, o que tornava mais fácil e prestigiosa a sua função vigilante. A função dos especialistas é criticada por Brzezinski (2012), na medida em que eles não tinham uma formação sobre os conhecimentos que o professor deveria ensinar, não apresentando, portanto, as condições necessárias para supervisionar e orientar o trabalho dos professores. **Esse é um dos momentos mais representativos da formação de professores no país, no qual nos deparamos com o fato de não serem exatamente os conteúdos a serem ensinados a prioridade da escolarização, mas sim o disciplinamento de condutas sociais desejáveis.** Além disso, o *status* adquirido pela habilitação provocava embates nas escolas entre os especialistas e os professores, atuando como uma “boa” estratégia para desarticular a categoria, pois onde se evidencia a individualidade, se tira de foco o coletivo.

Dessa forma, investindo-se na gestão através da formação de especialistas para controlar a “produção escolar”, não haveria necessidade de alterar toda a estrutura da formação de professores para se obter melhores resultados, fazendo-se uma espécie de “economia” pois, à formação já estabelecida, se acrescentariam os princípios de gestão. Submeter a educação à lógica de parcelamento mais rentável – à divisão do trabalho - exercendo vigilância sobre este, constituiu um princípio de aumento da produtividade, sem que se precisassem fazer alterações grandes e onerosas na formação de todos os professores, até mesmo porque, assim, o currículo poderia manter as bases teóricas assentadas pelos renovadores, por ser o tecnicismo mais uma faceta do discurso liberal presente na educação. Conforme Saviani (2010, p. 339) o tecnicismo é uma radicalização das ideias dos renovadores, que tiveram um triplo desdobramento para atender aos grupos de esquerda (resultando nos movimentos populares e pedagogia da libertação), os de centro

⁴⁷ A intenção da formação de parte dos professores nesse período não significa que todos os formados no curso passaram a corresponder a tais expectativas do governo.

(com as chamadas pedagogias não diretivas), e a direita (com a pedagogia tecnicista).

Sendo assim, através do parecer nº 252 de 1969, o Conselho Federal de Educação regulamenta a formação de tais especialistas no curso de Pedagogia, extinguindo o bacharelado, e substituindo-o pelas habilitações, já que mantém um núcleo comum e um núcleo específico de disciplinas. É importante salientar que o Conselho Federal de Educação, na época, tinha amplos poderes, respaldados pela LDB. À frente desse Conselho estava a figura de Valnir Chagas. Se, conforme Saviani (2010), a figura emblemática da educação brasileira dos anos 50 e primeira metade dos anos 60 foi Anísio Teixeira, a partir da segunda metade dos anos 60 e durante toda a década de 1970 tem-se o nome de Valnir Chagas. Formado em Direito e Pedagogia, esteve à frente do CFE de 1962 a 1976 “elaborando praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, e ao curso de pedagogia, assim como às licenciaturas e formação de professores” (p. 375). Valnir Chagas conviveu com Anísio Teixeira no CFE por alguns anos e mostrava-se um admirador da sua obra. Pedagogicamente, Saviani (2010) mostra algumas aproximações intelectuais dos dois, chegando até mesmo a levantar a questão: “Valnir teria sido, mesmo, continuador da obra de Anísio? A pedagogia tecnicista estaria dando continuidade ao movimento da Escola Nova?” (p. 376). O autor acaba chegando à conclusão de que, apesar da pretensão de Valnir Chagas, sua visão pedagógica não coincide com a de Anísio, por esse último não se submeter ao regime militar, coisa a que Valnir Chagas se prestou e com grande esmero.

Apesar da figura de Valnir Chagas ser lembrada veementemente como o grande articulador da uma legislação educacional que foi alvo de muitas críticas, Valnir representava um projeto que interessava a muitos setores (como o ensino profissionalizante presente nos ideais liberais dos renovadores há décadas) e que por isso mesmo, e não só por força opressiva, conseguiu se impor. Como bem pondera Romanelli,

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por

mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. (1985, p. 179)

O regime militar superou as expectativas em relação ao tempo de duração e atos de autoritarismo até mesmo de alguns grupos conservadores. As reformas educacionais, principalmente a universitária, que também pretendia ganhar o apoio da classe média consumidora ao expandir o ensino superior, acabaram abrindo as portas para o crescimento da oferta do ensino superior privado. Conforme os dados do IBGE citados por Brzezinski (2012), em 1970 “existiam no Brasil 148 cursos de pedagogia, sendo que 61% eram particulares. Em 1975, dos 234 cursos, 72% eram particulares. Em 1980, os cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes” (p. 81). Já no ano de 2010⁴⁸, das 194 mil vagas de pedagogia ofertadas no país, 165 mil advém do setor privado, ou seja, as faculdades privadas são responsáveis por formar cerca de 75% dos pedagogos no país.

Dessa forma, a estratégia do governo militar deu certo: as classes médias, com a casa própria financiada pelo Banco Nacional da Habitação e os filhos na universidade privada, corresponderam plenamente ao apoio que delas o governo esperava.

Em 1971, também é aprovada a Lei 5.692 (tendo também como relator Valnir Chagas), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e Ensino Médio), instituindo um 2ª grau profissionalizante. No momento de aprovação dessa lei, o país vivia um clima otimista devido ao “milagre brasileiro”, um crescimento econômico rápido e elevado, que se iniciou em 1969. Nesse momento, fizeram-se grandes investimentos na infraestrutura do país, no desenvolvimento da indústria, no aumento do consumo da classe média, entre outros, tudo basicamente financiado por dívidas externas que o país contraiu para arcar com tais realizações. Dessa forma, o crescimento econômico, bastante propagandeado pelo governo, acaba ganhando a simpatia da população de classe média, incluindo aí os professores que viam, na proposta da legislação de ensino, a possibilidade do país continuar na via do progresso. Além disso, a Lei ainda continha referências ao escolanovismo, o que

⁴⁸ Conforme dados da reportagem especial “Quem educa os educadores” da Folha de São Paulo, publicada em 04/08/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321247-curso-de-pedagogia-a-distancia-cresce-45-vezes-em-dez-anos.shtml>

agradava à categoria não só por não se configurar como uma ruptura com a LDB anterior, mas principalmente por intensificar a profissionalização do ensino.

Mesmo assim, as escolas particulares ignoravam a Lei que tornou o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante e preparavam seus estudantes para o ingresso ao ensino superior. Estudos apontam que nesse período, o CFE chegou a elencar 130 habilitações possíveis a serem adotadas pelas escolas. Sobre esta Lei, Ghiraldelli (2001), aponta um equívoco em relação à formação de professores, pois:

Tendo transformado todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau. (p. 183)

Tal “equívoco” não é um efeito exclusivo dessa lei. Ela apenas consagra a tendência que já vinha ocorrendo de desvalorização do magistério, fazendo com que a profissão de professor não estivesse entre as opções mais concorridas na escolha de uma profissão. Esta Lei contribuiu, e nesse caso efetivamente, para modificar a condição da Escola Normal, pulverizando a formação de professores desse nível na “habilitação magistério”, que poderia ser ofertada por qualquer escola. Nesse sentido a Escola Normal perdeu certo *status*, o que contribuiu para seu enfraquecimento. Segundo Lopes, Bianchini e Silva (2014), a principal motivação para que se incluísse a habilitação em Séries Iniciais no ensino superior ocorreu em função

[...] do declínio dos cursos de formação de professores no Segundo Grau, o chamado “Magistério”, que, em virtude da ausência de políticas públicas e de investimento financeiro, aliada à falta de valorização desses profissionais, provocou sua baixa procura por parte da população, o que, entre outros aspectos, contribuiu para quase cessação da oferta desses cursos.” (p.467)

A partir de 1972, com a crise da conjuntura internacional, a economia brasileira desacelera e o milagre se esvai. O engessamento da educação profissionalizante do regime militar acaba se mostrando problemático e desagradando parcela da burguesia, pois ao não ofertar uma formação “clássica” dirigida ao vestibular no ensino secundário, conteve o acesso de alguns ao ensino superior (sempre aspirada por essa camada). Ao mesmo tempo, conteve o seu acesso ao mercado de trabalho por ter enfrentado limitações técnicas e financeiras para a implementação de formação profissional bem estruturada. Assim, o ensino profissionalizante acabou não se realizando com a qualidade esperada, decaindo no interesse de boa parcela da população. Mas também aqui a Lei contribuiu efetivamente para acabar com as Escolas Técnicas, já que a profissionalização teria de ser feita por todas as escolas de 2º grau. Dessa maneira, com uma só tacada – a Lei 5692/71 – praticamente se extinguem as Escolas Normais e as Escolas Técnicas desse país. Em relação à formação de professores de Séries Iniciais, uma nova perspectiva só começará a despontar na década de 1980.

Mas antes disso é preciso destacar alguns fatores que fizeram com que esse modelo político e, conseqüentemente, educacional fosse substituído por outros formatos, também eles comprometidos com um desenvolvimento econômico que favorecesse as elites.

Com o declínio da economia brasileira na década de 1970 e com os excessos autoritários do regime, parte da burguesia⁴⁹ começou a se distanciar dos militares e cogitar a possibilidade de se reinserir no poder diretamente, por vias democráticas. Assim, apóia os movimentos de resistência para afastar os militares do poder, contando com o fortalecimento da sociedade civil. Soma-se a isso o fato de, em 1977, nos Estados Unidos, ser eleito Jimmy Carter, um presidente que não apoiava plenamente os regimes autoritários anti-comunistas na América Latina, o que enfraqueceu o apoio norte-americano ao regime militar.

Apesar das artimanhas para ter maioria no Congresso, como a criação do senador “biônico” (indicado diretamente pelo governo ocupando o parlamento), o

⁴⁹ Ghiraldelli (2001) distingue a burguesia em segmentos diferentes, e nesse caso, haveria uma parcela da burguesia de origem latifundiária e especuladora que necessita de ações mais autoritárias para se manter no poder e se apropriar dos excedentes econômicos; esta é que teria dado sustentação ao regime militar. Já outra parcela, a chamada burguesia industrial, aposta mais em modelos democráticos e espera que seus lucros venham da própria dinâmica de mercado sem intervenção do Estado.

governo militar, representado pela ARENA (Aliança Renovadora Nacional), vinha perdendo cada vez mais espaço para a oposição. Em 1978, a ARENA acaba perdendo a maioria no Congresso e frente ao crescimento da oposição representada pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), em 1979 o governo faz uma manobra política que permite a criação de mais partidos (até então não permitida pelo regime autoritário), no intuito de diluir a oposição e dá anistia política aos exilados e banidos pelo regime. A partir daí, são criados vários partidos de oposição (PDT, PT, PP e PMDB), que acabam dando mostras sucessivas da derrota do governo. Também no ano de 1979, as pressões populares aumentam com as greves de trabalhadores (de onde surge o Partido dos Trabalhadores) e a rearticulação do Movimento Operário.

Já amargando as dificuldades políticas da situação, boa parte da elite política começa a migrar para alguns partidos que inicialmente eram de oposição. O maior exemplo disso seria o PMDB (antes MDB), criado em 1980, que serviu também para abrigar partidos de esquerda (PCB, PC do B, etc.), movimentos de extrema esquerda como o MR8 (Movimento Revolucionário Oito de Outubro) e para agrupar também políticos liberais (como Tancredo Neves), progressistas e empresários (como o banqueiro Olavo Setúbal, dono do Itaú). Desvincular-se da imagem de um regime rejeitado pela população e em pleno declínio, levou muitos de seus antigos apoiadores a, ironicamente, levantarem a bandeira da democracia, que como afirma Xavier (1990) foi “entendida de forma abstrata à revelia das relações sociais concretas” e “figurava como uma palavra mágica, complemento natural do discurso progressista” (p. 139). O discurso democrático fazia parte da abertura “lenta, gradual e segura” prevista pelos próprios militares no governo do general Geisel (1974 – 1979). Tanto é que em sua posse, em 1979, o sucessor de Geisel e recém-“eleito” presidente general João Figueiredo, disse que faria do Brasil uma democracia. Dentro do “cronograma de abertura política”, ainda no governo de Geisel veio o fim da censura à imprensa, e no governo Figueiredo a extinção do AI-5, a anistia política (1979) e as eleições diretas para governadores (1982), além da já mencionada reforma partidária que permitiu a criação de vários partidos políticos. As eleições de 1982, embora arquitetadas pelo governo, surpreenderam pelo clima dos debates entre candidatos (pela primeira vez televisionados), que empolgaram o eleitorado. Seu resultado teve um quadro de governadores eleitos bastante híbrido pelo país

inteiro, do ponto de vista partidário. Nesta nova conjuntura política, muito mais heterogênea, o Brasil da década de 1980 era um grande desafio.

O período de ditadura militar estava deixando como herança um país com extrema desigualdade social, pois a política econômica beneficiou as elites e classes médias sem investir nas classes populares, que acabaram sofrendo ainda mais com a piora dessa desigualdade, resultando em milhões de brasileiros em situação de miséria. O crescimento industrial caiu e o país sofria também os efeitos de uma crise econômica mundial, o que levou o governo a uma forte política de recessão que ocorreu entre 1981 e 1983, atingindo todas as camadas sociais. Entre a década de 1970 e 1980, houve um aumento no número de pessoas que adentraram a chamada linha da pobreza, e esse aumento também se deu pelo fato de que no processo crescente de urbanização do país, o mercado de trabalho não conseguiu absorver a população que vinha dos meios rurais. A população urbana no período pós-regime militar já era de 67,6% e, sem nenhum tipo de planejamento prévio, foi condenada à marginalidade em relação aos benefícios básicos como moradia, saúde, alimentação, saneamento e educação. Para agravar a situação, foram feitos muitos cortes em investimentos públicos para atender minimamente os credores da dívida externa. Um dos maiores indicadores de desenvolvimento social de um país, na época, era o adotado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que se referia à mortalidade infantil, e nesse item o Brasil também não estava bem, ocupando a 67ª posição. A cada 1.000 nascidas vivas, 87 crianças morriam antes de completar os 5 anos de idade, em decorrência da desnutrição. Os que não morriam engrossavam as estatísticas da miséria nos cinturões das grandes metrópoles. Santagada (1990), com base em reportagem datada de 1989, aponta que 40% das crianças matriculadas no primeiro ano das escolas municipais de Porto Alegre eram desnutridas.

Já a taxa de analfabetismo no início dessa década era de 25% entre a população de 15 anos de idade ou mais. Das crianças que se matricularam na 1ª série, entre 1980 e 1986, apenas 20% concluíram o 1º grau. As taxas de repetência e evasão escolar entram na pauta das preocupações políticas.

Todos esses apontamentos se fazem necessários para que se ressaltem as condições sociais extremas decorrentes do empobrecimento do país, que fizeram

com que a população não só tivesse grandes expectativas no modelo político democrático que se apresentava, mas também reagisse “autonomamente” de diversas formas, desde episódios de saques a estabelecimentos e invasões de áreas urbanas, até às formas institucionalizadas de protestos através dos movimentos sociais e dos sindicatos de trabalhadores. Evidentemente o processo de abertura política permitiu também que tais movimentos acontecessem, e para se ter uma ideia desse crescimento, no regime autoritário (entre 1973 e 1977), conforme Santagada (1990), foi registrada uma média de apenas 3 greves anuais, e entre 1985 e 1988, essa média passou para 2.031 ocorrências de greve no país (p. 133).

Durante os anos do regime militar, vários fatores contribuíram para que a categoria do magistério mudasse bastante. O chamado processo de “proletarização dos professores” trouxe para a categoria as forças de trabalho mais ligadas aos movimentos sindicalizados e, já no fim dos anos 70, esses sindicatos foram bastante representativos na luta pela redemocratização do país. Mas não só isso: os professores se articularam desde o final dos anos 70 e vinham discutindo os cursos de formação diante da ameaça dos “pacotes pedagógicos” do conselheiro Valnir Chagas. Tais “pacotes” retomavam a discussão sobre a indefinição do curso de Pedagogia, já manifestada pelo conselheiro na década de 1960, propondo até mesmo a extinção do curso de Pedagogia. Conforme Saviani (2007):

Entre 1973 e 1975 [Valnir Chagas] elaborou um conjunto de Indicações que foram reunidas no livro *Formação do magistério: novo sistema* (1976). Esse conjunto de medidas pretendia substituir o "Curso de Pedagogia", que sugeria uma visão bastante restrita, pelos "estudos superiores de educação", categoria bem mais ampla e pretensamente completa. Cumpria-se, assim, o vaticínio do próprio Valnir Chagas quando, no Parecer 251/62, afirmava: "se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido" (Brasil/CFE, 1963, p.60).

O conselheiro defendia a formação de professores primários em curso de nível superior e a de especialistas em educação em cursos de pós-graduação. O foco que dá numa formação de professores em cursos superiores estritamente profissionalizante, é entendido como prerrogativa para a extinção do curso de

Pedagogia, enquanto, mesmo não tendo uma “identidade” definida, os educadores apostavam em sua permanência e viam nele a possibilidade de se refinarem seus estudos epistemológicos, dando uma formação mais completa para além da profissionalizante. (BRZEZINSKI, 2012).

Considerando tal tendência como uma ameaça, houve um movimento de resistência que se articulou em 1970 e promoveu, em 1980, a 1ª Conferência Brasileira de Educação, organizada pela ABE – Associação Brasileira de Educação -, de onde surgiu o *Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação* que, em 1990, se transforma na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Além desse Movimento, muitos outros já vinham surgindo na década de 1970, formando entidades e organizações de educadores que eclodiram na década de 1980, com o intuito de reverter a política de imposição por parte do governo, requerendo participação nas reformulações da educação no país, inclusive na formação de professores. Mas para tanto, acreditava-se, segundo Brzezinski (2012) que “o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação didático-pedagógica” (p. 98). Assim, pretendia-se reverter a tendência individualizante do tecnicismo para uma formação de “consciência” e comportamentos coletivos. As teorias crítico-reprodutivistas que denunciavam a escola como também responsável pelas desigualdades sociais, atingiam diretamente os professores, acabando por colocar sua formação como urgência, ressaltando a importância do caráter político que essa deveria ter para formar um agente transformador da sociedade.

Um ponto a destacar é que os discursos pedagógicos surgidos a partir da década de 1980 tinham como propósito comum superar os problemas denunciados pelas teorias reprodutivistas⁵⁰ que tinham se assentado na educação na década de 1970. Para além de reprodutora das desigualdades sociais, acreditava-se numa educação que pudesse não reproduzi-las, se não dentro da escola, fora dela através de outras instituições (como os partidos políticos, os movimentos sociais, os círculos de cultura). A valorização e a possibilidade de se efetuar essa “educação não-

⁵⁰ Nos anos de 1970, no Brasil, surgem as teorias crítico-estruturalistas de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, entre outros, que colocam a educação, mais especificamente, a escola como um aparelho do Estado, responsável por legitimar as desigualdades sociais ao reproduzir tanto a ideologia dominante (Althusser, 1970) como as diferentes classes e grupos sociais (Bourdieu&Passeron, 1975).

formal” ficaram marcadas já nas discussões do I Seminário Brasileiro de Educação, realizado em Campinas em 1978, sob a responsabilidade do Departamento de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas/SP (Unicamp). Tendo como máxima “O educador precisa ser educado”, o Seminário pôs em debate a existência ou não do curso de Pedagogia, assim como a necessidade de sua reformulação, criticando a desvinculação entre teoria e prática na formação docente. Além do lançamento da *Revista Educação & Sociedade* neste Seminário, destaca-se o forte apoio manifestado ao retorno de Paulo Freire ao Brasil, que se encontrava em exílio desde 1964, e da importância de seu trabalho para esse novo período da educação brasileira. O educador já tinha alcançado prestígio na década de 1960 ao coordenar o Plano Nacional de Alfabetização e durante seu exílio teve destaque internacional com trabalhos realizados no Chile e em países da África.

Não sendo mais a educação encarada como uma exclusividade da escola, ela se mesclava na pauta principal de diversos movimentos sociais surgidos no final da ditadura, que apostavam que a formação do cidadão capaz de garantir um estado democrático só seria possível através da educação. Nessa esteira, é que o trabalho de Paulo Freire se destaca. Fazendo parte da corrente progressista⁵¹, sua Pedagogia Libertadora criticava o autoritarismo e a imposição de saberes que não consideravam o contexto dos educandos, principalmente se tratando das classes populares. Para Paulo Freire, educador e educando, numa relação dialógica, deveriam extrair dos seus contextos as aprendizagens, após reflexões que os levariam a um nível de consciência que permitiria a transformação de si e de sua realidade (LIBÂNEO, 1992). A educação como um ato político (a grande tônica da década de 1980), associada ao seu método direcionado às classes populares (o público-alvo do discurso pedagógico), mesmo dando ênfase à uma educação não-formal, não escolarizada, direcionada aos adultos, acaba atraindo o professorado, sendo a proposta cada vez mais adaptada à educação formal em outros níveis de ensino, e assim cada vez mais presente na formação de professores.

⁵¹ Segundo Libâneo, a pedagogia progressista, teria se manifestado em três tendências: “a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (1992, p. 09).

Não somente com Paulo Freire, mas de uma maneira geral, surgiram outras propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2010), que colocaram a educação escolar diante da necessidade de se ajustar aos discursos democráticos – seu viés político - assim como rever sua qualidade técnica diante do quadro de repetência e evasão escolar que se apresentava. Tal qualidade técnica interessava muito ao governo, já que os organismos internacionais intensificaram a avaliação na qualidade da educação como parâmetro para investimentos no país. No entanto, a qualidade técnica da educação não poderia estar associada ao viés tecnicista dos anos da ditadura, precisaria de uma nova roupagem. Diante disso, a proposta construtivista para a educação⁵² ganharia adeptos por conseguir abarcar alguns postulados do discurso político (como a valorização dos contextos individuais), quanto forjar uma qualidade técnica desejada pelo governo através da validação de seu discurso como sendo “científico”, o que abria portas para vários setores. Mesmo que embasada em uma psicologia – a psicogenética - que se distanciava da que serviu ao tecnicismo (behaviorista), a educação continua sob a égide do discurso psicológico, e no caso da psicogenética, ganha força quando a sociedade exalta uma educação mais centrada no aluno como forma de negação do autoritarismo. Para a lógica neoliberal que começa a se impor nos governos de Margaret Thatcher (UK, 1979 – 1990) e Ronald Reagan (EUA, 1981 – 1989), quanto mais individualizante for educação, melhor numa “sociedade de indivíduos”. Assim, a educação que exaltasse o individual (em detrimento do coletivo), que formasse um sujeito autônomo que “aprendesse a aprender”, um sujeito empreendedor de si mesmo, vinha a calhar perfeitamente com as necessidades que vinham se delineando nos modos de produção. Sendo assim, ao contrário do que Libâneo (1992) coloca, a Pedagogia Progressista era sim possível de ser institucionalizada numa sociedade capitalista, só precisaria de alguns “ajustes”.

Como resultado da pressão exercida pela organização dos movimentos de educadores e o envolvimento dos Programas de Pós-Graduação das Faculdades de Educação, que engrossaram as críticas à educação, o MEC foi cedendo espaços para que as Faculdades de Educação reformulassem seus currículos a partir de uma base comum reivindicada pelos educadores – a docência. Conforme Brzezinski

⁵² A fim de não estender demais o capítulo, a proposta construtivista será analisada detalhadamente em capítulo posterior.

(2012)⁵³, em 1984, em uma abertura dada pelo MEC, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, foi a primeira a eliminar as antigas habilitações (dos especialistas) do currículo da Pedagogia, formando somente professores para as Séries Iniciais e Magistério do 2º grau. (p. 107). A partir daí, as universidades do país foram, aos poucos, reformulando seus currículos, priorizando a formação de professores para a docência nas séries iniciais. Com isso, não é mais possível avaliar o curso de Pedagogia a partir de um currículo único fixado pelo governo federal, mas analisar como tal flexibilidade alterou ou não significativamente os currículos de pedagogia para dar conta de seus principais objetivos. Embora ainda não oficializados, tais objetivos foram traçados ao longo dos anos de 1980 e 1990 envolvendo muitas discussões promovidas pelas entidades representativas docentes, servindo de parâmetro para a reestrutura dos cursos de Pedagogia. Na análise que faz de documentos da ANFOPE editados entre 1984 a 1992, Fonseca (2008) localiza os objetivos do curso de Pedagogia:

A licenciatura em Pedagogia, com suas habilitações voltadas para o ensino básico, visa à formação de um novo tipo de profissional capaz de: a – detectar, compreender, analisar, criticar os problemas da educação no Brasil posicionando-se em relação a eles; b – atuar nas disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores em nível de 2º grau, no segmento de CA a 4ª série do primeiro grau e na educação pré-escolar. Pretende-se, portanto, formar um educador que, enquanto profissional do ensino, seja aquele que: 1 – tem a docência como base de sua identidade profissional; 2 – domina o conhecimento específico de sua área (educação pré-escolar, 1º segmento do 1º grau e, disciplinas pedagógicas do Ensino Normal); 3 – tem um conhecimento pedagógico abrangente que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações biológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; e 4 – é capaz de ensinar e produzir conhecimentos.

A nova forma de composição curricular que se instaura na década de 1980 não é somente fruto da pressão dos educadores: reflete também uma nova racionalidade onde a flexibilidade dessa composição, além de descentralizar o poder do Estado, sua produtividade se foca no atendimento das necessidades de formação

⁵³ O curso de Pedagogia da UFRGS já tinha reformulado seu currículo em 1983, formando a primeira turma de professores para as novas habilitações (Séries Iniciais ou Educação Pré-Primária) em 1986.

que se apresentassem no meio social. Isso não significaria uma falta de controle, mas uma mudança no tipo de controle do fazer docente, presente na ampla legislação e nas estratégias que surgiram posteriormente à década de 1980 para balizar a educação.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a reformulação do currículo do curso ocorreu ao longo da década de 1980. Com um contexto propício, o curso descartou as habilitações da década de 1970 e passou a oferecer as habilitações: Séries Iniciais, Pré-Escolar e Magistério. Com isso, o currículo foi se remodelando, incorporando, nessa trajetória, as teorias construtivistas e a educação popular na leitura “freiriana”.

Com o fim da ditadura, em 1985, após a eleição (via Colégio Eleitoral) e morte de Tancredo Neves, seu vice, José Sarney, assume a presidência da república, tratando-se de um representante da direita (tinha sido político da UDN, depois da ARENA e, por último, tinha migrado para o PMDB), não radicalizava a linha política brasileira. O governo Sarney não superou as dificuldades econômicas e sociais em que o Brasil se encontrava, declinando em 1989. Antes disso, em sua gestão foi aprovada a Constituição Federal de 1988, considerada a mais democrática até então, resultante do grande clima de debates e participação social na reconstrução da democracia no país. Nela se reafirma o direito de todos à educação, sendo um dever do Estado e da família e tornando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Além disso, a Educação Infantil, de 0 a 5 anos, também é vista como um direito pela Constituição, abrindo caminho para as legislações que viriam a consagrar essa etapa.

Na Constituição de 1988 são postas muitas questões já presentes em Constituições anteriores, mas vai além pelo fato de terem resultado, pela primeira vez, de embates mais amplos com a sociedade. Além disso, vários dispositivos jurídicos passaram a amparar tal Constituição, o que não garantiu totalmente a efetivação dos deveres do Estado, já que muitos deles são ignorados por boa parcela da população, mas ajudaram a garantir a ampliação dos direitos. De uma forma geral, a Constituição de 1988 resultou num embate entre os interesses sociais e os interesses neoliberais já presentes no país.

No cenário mundial, em 1989, houve a queda do muro de Berlim, simbolizando a fim da Guerra Fria que polarizava o mundo entre suas grandes potências desde 1946. No Brasil o grande marco foram as eleições, pela primeira vez via voto direto, para presidente. Os principais candidatos travaram uma disputa entre direita e esquerda que trouxe novidade ao cenário político, já que o candidato de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, vinha do PT (Partido dos Trabalhadores) surgido dos movimentos sindicais e sociais, diferenciando-se da origem tradicional dos outros partidos. Além do resgate das ideias de cunho nacional desenvolvimentista da Era Vargas, o partido defendia o fortalecimento do Estado, os direitos sociais e a empresa nacional. Como tais objetivos não convinham ao modelo neoliberal que se intensificava no ocidente e que pregavam a intervenção mínima do Estado, as elites deram apoio ao candidato Fernando Collor de Melo (Partido da Reconstrução Nacional), para garantir a manutenção do poder. Foi decisiva a influência de grandes grupos midiáticos na eleição de Collor, principalmente via televisão, acessível à grande parte da população brasileira. Com 50% dos votos, Collor derrotou Lula no segundo turno das eleições presidenciais⁵⁴.

O então mais jovem presidente eleito não conseguiu adotar medidas que contornassem a crise econômica do país, e após denúncias de corrupção enfrentou um processo de *impeachment* que o fez renunciar ao cargo em 1992. Tanto as denúncias, quanto a incitação das manifestações populares (com o “movimento dos caras-pintadas”) que pediam o *impeachment* de Collor também tiveram forte participação da mídia, pois seu real interesse, segundo as análises políticas, era afastar Collor por esse não ter dado “abertura” aos demais políticos, dividindo cargos no governo, principalmente através de ministérios, considerados poucos⁵⁵ em seu governo. A falta de alianças políticas teria desagradado o Congresso Nacional, daí surgindo a campanha pela derrubada de Collor.

Quando seu vice Itamar Franco assume e, em 1994, se controla um pouco mais a economia, é que a figura de seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), se destaca. Atribuído a ele o sucesso do Plano Real, Fernando

⁵⁴ Conforme <www.wikipedia.com> Acesso em 25 de maio de 2015.

⁵⁵ O governo Collor iniciou com 12 ministérios e acabou com 14. Já seu sucessor, Itamar Franco, aumentou o número para 28. Com exceção do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, que diminuiu esse número para 24, os governos seqüentes só os aumentaram, chegando atualmente, no governo de Dilma Roussef a 39 ministérios. Conforme: O crescimento dos ministérios de Collor a Dilma. Folha de São Paulo, 02/07/15. Disponível em: <www.folha.com.br> Acesso em 25 de maio de 2015.

Henrique se candidata e é eleito presidente em 1994. As políticas neoliberais começam então a se intensificar no país. Se por um lado o Plano Real fez ajustes na economia do país, por outro, tal Plano se efetivou às custas das privatizações, da abertura ao capital estrangeiro, e teve como consequência o aumento do desemprego, e a manutenção das desigualdades sociais, com a concentração da renda.

A educação nesse período é balizada por diversas legislações que tendem a “ajustá-la” conforme as exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fora construída desde 1986 (juntamente com a Constituição de 1988), “a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109), foi rejeitada pelo governo FHC como uma estratégia para ganhar tempo e pautar a educação por decretos e medidas, além de fazer modificações necessárias na LDB convenientes ao projeto neoliberal do governo. Foram muitas as emendas (muitas barganhadas por benefícios políticos) até sua aprovação em 1996, onde prevaleceu o projeto do governo. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se [a LDB] pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino. (p.113)

Além disso, é bastante perceptivo na LDB a presença dos discursos da teoria construtivista da educação, não somente pelo fato de já fazer parte da arena pedagógica brasileira, mas, sobretudo, por convergir com o projeto educacional neoliberal⁵⁶. Quanto à formação de professores, a LDB prevê que a formação para o Ensino Básico poderia se dar nos cursos de licenciatura das Universidades e nos

⁵⁶ Vale conferir alguns estudos de Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (1994 e 1995) que fazem esta aproximação entre as teorias construtivistas da educação e os ideais neoliberais.

Institutos Superiores de Educação (ISE), que atuavam paralelamente à universidade na formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ofertando os Cursos Normais Superiores. Tais cursos eram considerados formações mais aligeiradas, que não tinham a mesma qualidade do ensino universitário.

No ano de 1995, entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES, entre outras, tinham encaminhado ao MEC a proposta de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que só se efetivariam 11 anos depois, em 2006. Tais entidades acusavam a demora do MEC como proposital a fim de manter a formação de professores também através dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e Escolas Normais Superiores, o que favorecia a iniciativa privada e causaria, segundo Saviani (2009), um nivelamento por baixo na formação de professores: “Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.” (SAVIANI, 2009, p. 218-221). Além disso, na contramão de uma política que visa unificar e garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, deu-se no período após a promulgação da LDB, um crescimento desordenado dos cursos de formação. Conforme Aguiar (2006, p. 825), dados do INEP/MEC de 2006 mostram que existiam, naquele momento, 1.437 Cursos de Pedagogia e 1.108 Cursos Normais Superiores. A partir de 2006, com o encerramento da oferta de vagas no Curso Normal Superior, os cursos de Pedagogia passaram a ser o principal formador de professores do ensino básico no país, o que acarretou, evidentemente, um crescimento ainda maior da oferta desses cursos, e expressivamente na modalidade à distância.

A mais recente reforma curricular do curso de graduação em Pedagogia no Brasil se deu com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), através da Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006. Segundo a Resolução, a partir do ano de 2007, todos os cursos de graduação em Pedagogia obrigatoriamente reformularam seus currículos, tendo como objetivo a formação do pedagogo apto ao “exercício da docência 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.” (BRASIL, 2006, p. 19). Também foi ampliada a carga horária do curso que passaria para 3.200 horas (2.800

horas de assistência a aulas e atividades similares, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas). Portanto, menos de 15% da carga horária do curso (400 horas) é destinada a estágios e atividades. O predomínio teórico do curso é, assim, incontestável⁵⁷.

Tal reforma curricular visa, sem dúvida, contemplar as inúmeras discussões que tratam da identidade do curso no Brasil, que há anos, principalmente por meio de entidades ligadas à educação, exigiam a criação de uma política de formação e, conseqüentemente, de valorização do magistério. O resultado foi um curso com uma carga horária muito superior aos cursos de licenciatura (2800 horas) e com uma grande variedade de habilitações (para contemplar os interesses de todas as associações). A atual configuração do curso ainda não sanou as críticas em relação à sua “identidade”, já que as Diretrizes são consideradas vagas e confusas por muitos. Exemplifico com as críticas de Libâneo (2006) sobre as atuais Diretrizes:

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Em seguida, a definição parece se contradizer ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da pedagogia. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*”. Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade”. (p. 846)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o curso de Pedagogia deve ser organizado em três núcleos, sendo eles: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores. As DCNs apontam genericamente o que cada núcleo deve trabalhar.

⁵⁷ Não desconsidero que no modelo atual de formação no curso de Pedagogia da UFRGS, as alunas tenham atividades de práticas pedagógicas diluídas ao longo do curso (as chamadas semanas de observação e semana de “mini-prática”). No entanto, essa carga horária não altera substancialmente a estrutura curricular do curso.

No currículo atual do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que entrou em vigor em 2007, encontramos as seguintes disciplinas:

- 1º semestre (Eixo: Educação e Sociedade): História da Educação na Europa e nas Américas; Psicologia da Educação: introdução; Infâncias de 0 a 10 anos; Mídias, Tecnologias Digitais e Educação; Educação Especial e Inclusão; Jogo e Educação; Análise e Produção do Texto Acadêmico; Seminário Educação e Sociedade.
- 2º semestre (Eixo: Infâncias, Juventude e Vida Adulta): Ação Pedagógica com Jovens e Adultos; Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica; Psicologia da Educação: desenvolvimento; Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10 anos; Linguagem e Educação I; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta.
- 3º semestre (Eixo: Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares): Sociologia da Educação: Espaços Educativos; Políticas e Legislação da Educação; Literatura e Educação; Gestão e Organização da Educação; Educação, Saúde e Corpo; Teoria de Currículo; Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares.
- 4º semestre (Eixo: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo) Pesquisa em Educação; Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos; Linguagem e Educação II, Educação e Teatro; Educação Musical; Psicologia da Educação: aprendizagem; Seminário Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo.
- 5º semestre (Eixo: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades): Educação Matemática I; História da Educação no Brasil I; Linguagem e Educação III; Educação e Artes Visuais; Didática, Planejamento e Avaliação; Seminário Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades.
- 6º semestre (Eixo: Saberes e Constituição da Docência): Sociologia da Educação: Espaços Escolares; Ciências Sócio-Históricas; Psicopedagogia; Educação Matemática II; Educação em Ciências Naturais; Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 anos ou EJA Anos Iniciais.

Estas são as disciplinas obrigatórias do curso, sem contar as disciplinas eletivas, estágio e atividades complementares que somam as 3.200 horas de formação.

A ampliação do tempo e da diversidade de temáticas abordadas no Curso, caracterizou uma tendência de sobreposição de disciplinas à medida que as relações sociais foram se complexificando, pois, como já visto, a predominância das bases teóricas sociológicas e psicológicas continuam a balizar o discurso pedagógico. Além disso, como apontam Kuenzer e Rodrigues (2007), há um paradoxo nas DCN que, ao mesmo tempo em que se centram na formação na docência, ampliam o perfil profissional do egresso em Pedagogia. O currículo amplo também não deixaria de ser uma formação aligeirada, já que legitimaria diversas especialidades num curso só. As autoras demonstram que, desde a década de 1990, o MEC já vinha direcionando tal flexibilidade curricular, a fim de “melhor responder à dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 258). Embora as práticas tenham sido diluídas ao longo do curso, não houve, na avaliação das autoras, uma substantiva mudança na “epistemologia da prática”, sendo esta entendida como simples inserção dos alunos nos contextos escolares para que aprendam quase que espontaneamente. Concordo com as autoras na medida em que se constata uma permanência das bases teóricas do currículo de formação de professores.

3.1.1 Quadro Comparativo de Currículos de Pedagogia

A fim de compreender, resumidamente, as transformações do curso de Pedagogia tratadas nesse capítulo, segue o quadro comparativo entre as principais Legislações que o guiaram (com seus objetivos de formação), e os currículos do curso. Ressalta-se, mais uma vez, que a partir da década de 1980 os cursos passam a ter maior autonomia para modificar seus currículos, com a

descentralização da legislação. Sendo impossível abranger tal diversidade, toma-se como parâmetro, ou exemplo, o curso de Pedagogia da UFRGS.

Legislação	Estrutura Curricular do Curso
<p>Decreto nº 1.190/1939 Instaura o primeiro curso de Pedagogia na Universidade do Brasil. Objetiva formar: 1º -O técnico em educação através do bacharelado (especialista na área de planejamento, currículo e avaliação. 2º O licenciado para atuar na formação de professores das Escolas Normais. Apto a atuar nas séries iniciais</p>	<p>Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série: 1. Complementos de matemática.2. História da filosofia.3. Sociologia.4. Fundamentos biológicos da educação.5. Psicologia educacional. Segunda série: 1. Estatística educacional.2. História da educação.3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional.5. Administração escolar. Terceira série: 1. História da educação.2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar.4. Educação comparada.5. Filosofia da educação. Do curso de didática: Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral.2. Didática especial.3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.</p>
<p>Parecer 251/1962 e Lei nº 5.540/1968 Objetiva formar: Bacharel para atuar como especialista no campo da administração e escolar e em atividades complementares a esta. Licenciado para atuar no curso de Magistério. Apto a atuar nas séries iniciais.</p>	<p>Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas: 1. Psicologia da Educação. 2. Sociologia (geral, da Educação). 3. História da Educação. 4. Filosofia da Educação. 5. Administração Escolar. 6/7. Duas entre as seguintes: a) Biologia; b) História da Filosofia; c) Estatística; d) Métodos e Técnicas de pesquisa pedagógica; e) Cultura Brasileira; f) Educação Comparada; g) Higiene Escolar; h) Currículos e Programas; i) Técnica Áudio-visuais de educação; j) Teoria e Prática da Escola Primária; k) Teoria e Prática da Escola Média; l) Introdução a Orientação Educacional. Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício do magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.</p>
<p>Parecer nº 252/1969 Acaba com distinção entre bacharelado e licenciatura. Os licenciados formam professores no curso de magistério e atuam na gestão escolar com especialistas (orientação, supervisão, administração, inspeção). Apto a atuar nas séries iniciais.</p>	<p>Art. 2º O currículo mínimo do curso de Pedagogia, compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específica. §2º – Aparte comum abrangerá as seguintes matérias: a) Sociologia Geral; b) Sociologia da Educação; c) Psicologia da Educação; d) História da Educação; e) Filosofia da Educação; f) Didática. § 3º – A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades na forma do artigo 3º: a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; c)Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; e) Princípios e Métodos de</p>

	Administração Escolar; f) Administração da Escola de 1º Grau; g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; h) Supervisão da Escola.
<p>Currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS do ano de 2000 – Habilitação em Séries Iniciais.</p> <p>Objetivo do curso: Formar professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil.</p> <p>Obs.: A estrutura apresentada aqui contém as disciplinas obrigatórias da habilitação, mais algumas de caráter eletivo que deveriam compor a carga horária total do curso.</p>	<p>1º Semestre: História da Educação e da Pedagogia; Introdução à Psicologia da Educação; Introdução à Filosofia da Educação; Iniciação às Práticas Pedagógicas; Pesquisa em Educação; Sociologia A; Língua Portuguesa A;</p> <p>2º Semestre: Sociologia da Educação I; Psicologia da Educação: a criança pré-escolar; História da Educação no Brasil; Filosofia da Educação: fundamentos da experiência pedagógica; Organização da Escola;</p> <p>3º Semestre: Psicogênese da Leitura e da Escrita⁵⁸; Psicologia da Educação: a criança das Séries Iniciais; Psicologia da Educação: teorias da aprendizagem; Educação e Literatura Infantil; Introdução à Educação Especial; Educação e Arte: expressão plástica; Educação e Arte: expressão dramática e musical; Educação Física: recreação para crianças</p> <p>4º Semestre: Iniciação a Leitura e Escrita I; Psicopedagogia Terapêutica I; Tecnologia da Educação: ciência e técnica; Educação e Saúde; Teoria de Currículo; Educação Matemática e Construção do Número pela Criança; Campo Profissional; Filosofia da Educação II: problemas filosóficos.</p> <p>5º Semestre: Organização da Educação Brasileira e o Ensino Fundamental; Alfabetização de Jovens e Adultos; Ensino de Matemática: conteúdo e didática I; Educação e Evolução da Linguagem na Criança; Ensino de Ciências Físicas e Biológicas; Psicologia da Educação: adolescência; Psicopedagogia Terapêutica; Ensino de Língua Materna: conteúdo e didática;</p> <p>6º Semestre: Didática: organização curricular nas Séries Iniciais; Ensino de Estudos Sociais: conteúdo e metodologia; Ensino da Matemática: conteúdo e metodologia; Ensino das Ciências Físicas e Biológicas: conteúdo e metodologia; Ensino de Língua Materna: conteúdo e metodologia; Sociologia da Educação II;</p> <p>7º Semestre: Prática de Ensino Séries Iniciais Ensino Fundamental I (estágio)</p> <p>8º Semestre: Prática de Ensino Séries Iniciais Ensino Fundamental II (estágio)</p>
<p>Currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.</p> <p>Objetivo: Formar o pedagogo apto ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação</p>	<p>- 1º semestre (Eixo: Educação e Sociedade): História da Educação na Europa e nas Américas; Psicologia da Educação: introdução; Infâncias de 0 a 10 anos; Mídias, Tecnologias Digitais e Educação; Educação Especial e Inclusão; Jogo e Educação; Análise e Produção do Texto Acadêmico; Seminário Educação e Sociedade.</p> <p>- 2º semestre (Eixo: Infâncias, Juventude e Vida Adulta): Ação Pedagógica com Jovens e Adultos; Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica; Psicologia da Educação: desenvolvimento; Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10 anos; Linguagem e Educação I; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta.</p> <p>- 3º semestre (Eixo: Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares): Sociologia da Educação: Espaços Educativos; Políticas e</p>

⁵⁸ A Psicogênese, que é uma teoria de como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita, aparece aqui como uma teoria “autônoma” e não entre as teorias da aprendizagem. Como foi elevada a essa posição, a ponto de se tornar uma disciplina distinta?

Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos	Legislação da Educação; Literatura e Educação; Gestão e Organização da Educação; Educação, Saúde e Corpo; Teoria de Currículo; Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Ecolares. - 4º semestre (Eixo: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo) Pesquisa em Educação; Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos; Linguagem e Educação II, Educação e Teatro; Educação Musical; Psicologia da Educação: aprendizagem; Seminário Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo. - 5º semestre (Eixo: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades): Educação Matemática I; História da Educação no Brasil I; Linguagem e Educação III; Educação e Artes Visuais; Didática, Planejamento e Avaliação; Seminário Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades. - 6º semestre (Eixo: Saberes e Constituição da Docência): Sociologia da Educação: Espaços Escolares; Ciências Sócio-Históricas; Psicopedagogia; Educação Matemática II; Educação em Ciências Naturais; Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 anos ou EJA Anos Iniciais. Sem contar ainda as disciplinas eletivas, estágio e atividades complementares.
--	---

3.2 DAS RELAÇÕES COM O SOCIOECONÔMICO

Nesta seção, serão analisadas as relações entre o pensamento pedagógico que vigorou no país, reverberando no curso de Pedagogia, e as principais questões de ordem socioeconômicas surgidas a partir da década de 1930, com a implementação, de fato, do capitalismo no Brasil.

Para tal análise, o capítulo contará inicialmente com a contribuição dos estudos de Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1990) que, ao analisar as relações entre capitalismo e escola no Brasil, traz uma reflexão mais minuciosa sobre o tema, criticando, inclusive, a falta de abrangência da historiografia na área, que reduz a questão à compreensão das relações entre escola e mercado de trabalho. Até mesmo as análises históricas de autores utilizados até aqui, podem ser postas em contraponto com o ponto de vista da autora sobre as relações entre capitalismo e discurso pedagógico no Brasil.

Usualmente, a ideia que se tem acerca da educação escolar é a de que suas finalidades estão estreitamente ligadas às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pelo menos desde que a escola pública surgiu como preocupação e responsabilidade do Estado. Essa relação, contudo, se dá de uma forma muito mais complexa do que a habitualmente pensada. E isto porque a institucionalização da educação pública, nos mais diferentes países, e inclusive no Brasil, não acontece unicamente com a missão de ser o celeiro da mão-de-obra que o mercado de trabalho necessita.

É preciso ressaltar, antes de tudo, as particularidades do modo como o sistema capitalista se implantou no país, para vislumbrar, então, como tais particularidades atravessaram a constituição do discurso pedagógico nessa nova configuração da sociedade brasileira. Também se poderia evidenciar o quanto alguns discursos pedagógicos foram “transplantados” nas nossas políticas educacionais, não para denunciá-los como “inadequados” às necessidades e particularidades do desenvolvimento do país, como sugere a maior parte dos historiadores da educação, mas vendo-os como produtores de uma ordem que buscava a manutenção de determinados grupos no poder. Além de apontar um “desencontro” entre a educação ofertada a partir da década de 1930, e o que seria o “ideal” para a sociedade brasileira de então, é preciso pensar que esse “desencontro” não se dá por acaso: ele traduz um efeito das relações de poder que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. É, portanto, dentro dessa lógica – que produz uma “inadequação” entre educação e necessidades da sociedade, e que tem, entre as suas consequências, o chamado fracasso escolar – que inclui o papel do curso de Pedagogia.

Valho-me aqui, também, dos achados de Xavier (1990), para entender essas relações entre educação e sociedade brasileira para além de uma “teoria da dependência”, que “interpreta a desvinculação entre a educação brasileira e as necessidades nacionais como resultado da dominação econômica externa, que se reforça pela dominação cultural” (p. 12). A autora sugere um olhar mais atento para não cair numa visão simplista e reducionista de responsabilizar os fatores externos pelos acontecimentos no país. Ou o que é ainda pior: achar que o país tem que se ajustar aos requerimentos de uma potência mundial, por uma questão de dependência.

Assim, as singularidades que marcaram a formação social brasileira não podem deixar de ser levadas em conta no entendimento dos rumos tomados pelas políticas públicas em educação. Não basta, portanto, sugerir que o currículo do curso de Pedagogia foi constituído pela “importação” de teorias que, mesmo não sendo consideradas como as que atenderiam às necessidades do momento, justificariam sua manutenção apenas por “pressões externas” ou pela inabilidade, por parte da elite intelectual da época, de refletir sobre essa “inadequação”, ou de considerá-la como adequada.

O capitalismo no Brasil, que tinha começado a despontar no período do Império, se instaura efetivamente no início do século XX, com o processo de industrialização que se implantou, tardiamente, no país. Por esse motivo, a sociedade brasileira não teria experienciado etapas importantes ocorridas em outros países, tais como os embates político-ideológicos que legitimaram a divisão de classes desse sistema. Segundo Xavier (1990, p. 16), a formação da burguesia no país não teve de enfrentar qualquer tipo de embate para instaurar um capitalismo “apressado” e, por isso mesmo, copiado dos modelos externos já em vigor. Com isso, o processo de “aburguesamento” de determinados grupos se deu de uma maneira peculiar.

Antes mesmo do país adotar os modelos externos de capitalismo, o capital estrangeiro já se fazia bastante presente na economia brasileira, através dos negócios da oligarquia cafeeira, com fortes relações econômicas internacionais e que não se restringia à venda de café, mas envolvia financiamentos e empréstimos junto às grandes potências econômicas. Até a Primeira Guerra Mundial, o principal parceiro econômico do país era a Inglaterra. Após o fim desse conflito, os Estados Unidos passa a tomar conta do nosso cenário financeiro. Para Xavier, (1990), o acúmulo de capital na Europa e nos Estados Unidos, no final do século XIX, já permitia a formação de cartéis que “acabaram por dominar os governos de seus países e dividiram entre si os mercados mundiais e as áreas de influência política.” (p. 32) Seria essa a característica principal do imperialismo surgido no século XIX – quando a base da economia é regida por monopólios e cartéis. Assim, mesmo antes do grande advento da industrialização nacional, os empresários brasileiros já eram bastante dependentes do capital estrangeiro. Segundo Ghiraldelli (1991), após a crise cafeeira, “o endividamento externo do país caracterizou as elites como um

grupo social sempre muito sensível às pressões, vontades e determinações tanto econômicas quanto culturais vinda dos países capitalistas centrais” (p. 18). Mas tais determinações não causavam muito incômodo às elites brasileiras. Primeiramente, por essas elites serem formadas por uma burguesia que não tinha uma tradição de luta ou de contestação em relação aos sistemas dominantes. Segundo Xavier (1990), era uma burguesia de “horizontes intelectuais muito estreitos” (p. 56). Boa parcela dos que se investiram dessa condição de burguesia, no Brasil, fazia parte da antiga aristocracia e, como habitualmente, desde que mantidos seus privilégios, eram cúmplices da subordinação econômica e cultural do país. Ou seja, não se tratou apenas de uma imposição externa gerada pela dependência econômica, mas de um ajuste de interesses. Portanto, uma relação não marcada exclusivamente por forças coercitivas.

Pelo tipo de modelo de produção agrária até então vigente, o Brasil, assim como vários outros países fora da Europa, tinha características diferentes por não ter vivenciado as mesmas etapas do desenvolvimento científico e tecnológico do processo de industrialização. Nem seria possível, já que o que foi tomado como padrão de desenvolvimento foi um processo histórico peculiar e não generalizável, e não um desenvolvimento “natural” e previsível. Dentro desses padrões instaurados, houve sim um esforço em se adaptar ao processo já em andamento. No entanto, quando a industrialização aqui chegou, faltavam condições internas, pois não havia nenhuma base científica e educacional que fizesse com que o país acompanhasse o “ritmo” desse processo. Historicamente, o discurso que coloca o Brasil como país “atrasado”, sempre o tornou dependente de produtos, cultura e modos de ser. No seu processo de modernização tardia, pois até então precisava-se suprir com a importação de vários produtos, o esforço se deu em substituir tais importações, voltando-se para o mercado interno, produzindo produtos mais básicos. Vê-se, então, da parte do Estado, um discurso em prol de uma educação profissionalizante que, pelos rumos que tomou, formava técnicos no ensino secundário (que não tinham acesso à universidade) para as indústrias nascentes e assim não necessariamente contribuíram para o desenvolvimento científico e tecnológico. De outro lado, uma elite que vê a educação ainda como um produto de distinção social, erudita e “desinteressada”, alheia, portanto, às grandes necessidades econômicas do país. Dessa forma, a alternativa “inevitável”, e que se torna, ao mesmo tempo,

muito conveniente, foi a oferta diferenciada de uma educação para as massas e outra para as elites, nos moldes da diferenciação de classes imprescindível ao capitalismo.

A necessidade de formação técnica e profissionalizante na escola pública se justificava pela “corrida” para se ter mão-de-obra capaz de lidar com as tecnologias da industrialização. Porém, como aponta Xavier (1990), a escola nunca daria conta de tal tarefa, pois “o tempo despendido pelo sistema educacional nesse tipo de formação é maior que aquele que o mercado de trabalho pode esperar pela força de trabalho” (p. 155). Nesse sentido, a formação para o trabalho, no sentido de dominar os instrumentos técnicos da indústria, se dava no próprio serviço, nos treinamentos fornecidos pelas próprias empresas e num chamado “sistema paralelo de ensino”, com a criação de instituições como o SENAI e o SENAC⁵⁹. Tais formações evidenciavam o caráter de treinamento dado ao trabalhador industrial no contato com as máquinas e outras necessidades bem específicas do trabalho, que não eram ofertadas no ambiente escolar. No ritmo do capitalismo industrial, era muito mais vantajoso promover reciclagens entre os trabalhadores, para atender as demandas específicas do trabalho, do que aguardar que a escola se adequasse devidamente ao ritmo das necessidades do mercado. Esse tipo de formação refletia um esforço do país para se adaptar rapidamente ao sistema capitalista industrial que se desenvolvera paralelamente à educação escolar. Dessa forma, a educação escolar no Brasil esteve atrelada ao desenvolvimento socioeconômico também no sentido de direcionar diferentes ofertas de ensino, reproduzindo a divisão das classes sociais.

Por depender de tecnologia estrangeira e não dispor de mão-de-obra suficientemente qualificada para manusear essa tecnologia, o Brasil ficou mais suscetível à penetração de empresas internacionais que tinham o domínio da tecnologia e da organização do trabalho, o que levou muitas empresas nacionais a se aliarem às estrangeiras como alternativa de sobrevivência. Para que o país pudesse ter um processo de modernização mais autônomo, deveria ter uma base científica e educacional mínima, o que não havia. Nesse caso, o país parecia estar

⁵⁹ O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) foi criado em 1942 pelo decreto-lei nº 4.048. Já o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) foi criado em 1946, pelo decreto-lei nº 8.621. Ambos eram organizados e regidos, respectivamente, pela Confederação Nacional da Indústria e pela Confederação Nacional do Comércio, e mantidos por empresas afiliadas. (Xavier, 1990, p. 113).

condenado “a uma produção científica de ‘segunda mão’, adaptada a fins secundários, de realização definida, imposta e comercializada a partir de fora” (XAVIER, 1990, p. 58).

Mas essa situação de “dependência externa” dos conhecimentos tecnológicos (que seria sanada na indústria e não no tipo de escola que aqui se estabeleceu) não é a única explicação para o descompasso entre educação e necessidades do sistema capitalista. Certamente havia pressa para se modernizar, mas desenvolver tecnologias no próprio país implicava investimentos em educação para longos prazos. Seria mais “fácil” (para não dizer mais vantajoso para quem exportava tais tecnologias) importar não só os maquinários, mas também quem os manejasse: o país pagou pelo conhecimento que não produzia.

É preciso levar em conta também a própria mentalidade predominante nas elites brasileiras. Poucas seriam as chances de se desenvolver um saber que trouxesse independência tecnológica ao país, quando a elite que o governava tinha muita “desconfiança” com qualquer tipo de ensino mais especializado (produzida pela herança escravocrata). A valorização da “cultural geral” predominou no pensamento pedagógico brasileiro pelo menos até a década de 1960, principalmente tratando-se do ensino superior. As rápidas mudanças e a necessidade de especialização para as novas formas de trabalho no mundo moderno encontraram resistências por parte, inclusive, dos pioneiros da educação nova, embora pregassem a modernização através do progresso científico e tecnológico. Acontece que, para além de tal retórica, o viés da ciência foi supervalorizado e tomado como sinônimo de modernização das práticas educacionais. Assim, foi mais cômodo para esses grupos se aliarem e dependerem das tecnologias estrangeiras, para garantir uma rápida expansão do capitalismo no Brasil, sem que se dependesse de um desenvolvimento científico e tecnológico próprio voltado para o trabalho industrial, ligado à prática e renegado pelas elites intelectuais. Ao mesmo tempo, utilizaram-se da “cientificidade” como garantia de *status* para se manterem nas posições de controle, e tal cientificidade estaria ligada mais às ciências humanas, que além de fornecerem um saber privilegiado e científico sobre a sociedade no seu todo (sociológico) e nas suas “partes” (psicológico), não precisaria se envolver diretamente com saberes técnicos ligados às práticas de trabalho da indústria.

Dessa forma, não só seria mantida a tradição humanística da educação, como também esta passava a ter uma fundamentação científica.

Ao contrário do que sugerem algumas interpretações sobre a Escola Nova, como sendo revolucionária no sentido de marcar uma ruptura com os poderes vigentes, este pensamento educacional emergiu justamente por ser o modelo que mais se adaptava a essa nova ordem econômica e social. Os pioneiros, que faziam parte da elite, não tinham uma tradição de contestação ao poder vigente. Dessa forma, as transformações se deram muito mais pela via da redistribuição de poderes do que por mudanças sociais drásticas. Nesse sentido, o estado revolucionário da década de 1930 não se constituiu numa revolução no sentido de mudar efetivamente a ordem estabelecida. Ao contrário, configurou-se numa reorganização dos poderes necessária a esse momento de transição do modelo econômico do país, ou seja, de passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial-capitalista. Ainda que esta suponha um processo de urbanização e o surgimento de uma classe média urbana que pressiona por condições de vida (casa, trabalho, saúde) e por escolas para seus filhos. Daí que as grandes mudanças ficassem por conta de um Estado que propõe promover a união através do nacionalismo e da escola pública. Por outro lado, se perpetuavam os mecanismos de manutenção de desigualdades. Como afirma Xavier (1990), decorre

Daí o sucesso e a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas, inquietas mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria; no discurso das camadas médias mais sequiosas de participação nos privilégios do que na eliminação dos mesmos e da estrutura que os sustentavam; e na retórica das camadas dirigentes, que aspiravam e alimentavam essas ilusões. Afinal, expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder. (p. 63)

A força dessa retórica é tamanha que, até os dias de hoje, se responsabiliza a educação, quase que exclusivamente, pela transformação da sociedade. Todo esse “fardo” parece ter sido assumido pelos professores através de discursos que faziam desse profissional um conhecedor das ciências sociais e, portanto, com uma visão privilegiada da sociedade sobre a qual a educação deveria intervir e poderia

transformar. Tal “ingenuidade” era conveniente já que as ciências sociais, no período de instauração do curso de Pedagogia na década de 1930, são constituídas como fundamentos do curso e ajudam a justificar as desigualdades sociais como um “fenômeno positivo” para o funcionamento da sociedade complexa. (DURKHEIM, 1975). Por isso, o movimento dos intelectuais que predominou nessa época é chamado por alguns autores de liberal-escolanovismo, certamente porque esse movimento atribuía à escola a função de desenvolver os conhecimentos de acordo com as capacidades e as aptidões de cada indivíduo. Para Anísio Teixeira, por exemplo, a escola deveria ser a guardiã do capitalismo, e é precisamente esse pensamento que ganharia a simpatia do governo.

Um dos postulados do liberal-escolanovismo – a questão da relação do ensino com o trabalho -, consubstanciado em vários discursos, oficiais ou não, como a necessidade de educação profissionalizante de base técnica, foi, talvez, o princípio dos “reformadores do ensino” que mais seduziu Vargas (GHIRALDELLI, p. 46)

Cooptando as classes médias pela possibilidade de ascender socialmente, os discursos dos escolanovistas reproduzem jargões importados e traduzem convenientemente a doutrina moderna, mas “não ultrapassam por completo a concepção intelectualista, típica das sociedades pré-industriais” (XAVIER, 1990, p. 79). Mesmo que em boa parte da literatura conste que a Reforma Francisco Campos, de 1931, desagradou aos Pioneiros, esta Reforma foi totalmente coerente com os princípios do Manifesto. Com exceção da introdução do ensino religioso, facultativamente, nas escolas públicas (e superdimensionado pelos historiadores), toda a Reforma atendeu aos seus princípios. Atendeu, inclusive, à preocupação que tinham com a educação das elites, a fim de que a “especialização”, típica da divisão do trabalho industrial, não afetasse e limitasse a visão de mundo das classes dirigentes. Portanto, havia um esforço em manter uma formação generalizada para se compreender os processos em suas totalidades, enquanto a visão especializada, restrita somente às partes do processo, era desprestigiada e bastava ao conhecimento das massas. É contra a superficialidade e mecanização típicas desse mundo moderno industrializado, que se defendia a “cultural geral”, considerada mais sólida e profunda. Dicotomia e oposição entre cultura geral e especialização.

É, paradoxalmente, nesse clima conservador, que as ciências modernas adentraram as universidades brasileiras e, ao invés de reformular o pensamento educacional, foram simplesmente sobrepostas, como um bloco de disciplinas, às disciplinas e métodos já existentes, ampliando ainda mais a tão valorizada “cultura geral”. É nesse momento também que se desenvolve o conceito de ensino universitário profissionalizante, que manteria a base da formação das profissões liberais já existentes, somente acrescentando a essa estrutura básica disciplinas consideradas profissionalizantes. No caso do curso de Pedagogia, como a função do bacharel não era muito definida, para atuar profissionalmente como professor era preciso se licenciar cursando as disciplinas de didática. Dessa forma, o caráter profissionalizante do curso de Pedagogia dizia respeito às disciplinas de didática da licenciatura que ocupam menos de 15% da grade curricular.

Nesse momento, o magistério e a sua formação são vistos como fundamentais para se ampliar a formação cultural do povo. Na exposição de motivos do ministro Francisco Campos, que acompanha o Decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, incorporando nela a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, são expostas as intenções de transformar tal Faculdade no lugar onde se combateria a “falha cultural” do país, o que era considerado o grande empecilho para uma modernização efetiva. O domínio de tal cultura, portanto, era visto como o grande desafio para que o Brasil se modernizasse. Nesse cenário, as ciências vinham para legitimar como modernos e dar uma nova roupagem aos discursos que continuavam produzindo a velha estrutura de poder.

O curso de Pedagogia que emerge nessa conjuntura histórica e que abarca tanto as disciplinas tradicionais quanto o discurso das ciências modernas, produz esse pedagogo de vasta formação geral que irá tanto disseminar a “alta cultura” no ensino secundário, quanto servir ao aparelho burocrático do estado. Com o crescimento do número de profissionais formados, não só nos cursos de Pedagogia, mas nas Universidades em geral, foi preciso pensar na colocação desse pessoal que não interessava à indústria. Os casos, como o brasileiro, em que a formação e a colocação de profissionais no mercado de trabalho dependeram de políticas adotadas pelo Estado, fazem com que se pense no tipo de liberalismo que se desenvolveu no país.

Longe de ser independente do Estado, apesar do discurso liberal ter propagado a ideia de “Estado mínimo”, o liberalismo, segundo Foucault (2008), emergiu da própria razão governamental, sendo efeito de uma nova forma de regulação pensada a partir do próprio governo. Souza (2012) diz que Foucault, em *O Nascimento da Biopolítica* (2008), propõe que “vejamos o liberalismo não como uma doutrina econômica ou política, mas sim como uma nova racionalidade de governo” (p. 194). A partir do século XVIII, na Europa, o Estado passa a redefinir suas esferas de atuação e seus limites, possibilitando a emergência da *economia política*, onde o governante (soberano) que está agora sob o jugo do *direito público* (que poderia exercer certa resistência ao poder do Estado) precisa repensar suas ações. Com a emergência do *direito público* como um limitador do Estado é preciso atentar aos efeitos de suas ações para repensar no que é e no que não é útil interferir, e é esse cálculo, segundo Souza (2012), que Foucault chama de liberalismo. Até o século XVII na Europa, o governo interferia sobre as regras do mercado. Mas a partir do século XVIII, com o nascimento da *economia política*, o mercado passa a ser um local onde não se convém mais intervir⁶⁰, tornando-se cada vez mais um lugar de regras próprias. Dessa forma, com tal racionalidade vão se configurando os chamados Estados Modernos, que se pautavam pelo princípio da utilidade de suas ações e pelo “respeito à naturalidade do mercado”. Tal “naturalidade”, aliás, começa a ser produzida principalmente por teorias econômicas como a de Adam Smith (em *A riqueza das Nações*, 1776), que defende a ideia de que somente a liberdade de mercado e de livre concorrência é que poderia estabelecer o preço natural das coisas e assim beneficiar a todos, inclusive aos Estados. Dessa forma, não seria o Estado o mais apropriado a regerar essas relações, mas deixar que essas se dessem da forma mais livre, para o progresso de todos (SOUZA, 2012, p. 193).

Nesse modo de ver o liberalismo, portanto, não há uma negação ou oposição ao governo, mas um “refinamento” da razão do Estado, onde o principal papel deste seria gerir essas liberdades como um “facilitador” dos processos econômicos, mas sem perder seus interesses de vista. Ao contrário da lógica de que o liberalismo coloca o Estado e o mercado em posições paralelas ou concorrentes, Foucault

⁶⁰ Não convém, pois “Qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas?”, conforme: FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 64.

(2008) mostra que tanto um quanto o outro fazem parte da **mesma** razão governamental.

Considerando que o liberalismo só se tornou possível pela forma de intervenção que o Estado adota em suas relações, principalmente com o mercado, é preciso levar em conta as especificidades do Estado que se tem, do mercado que se tem, e da sociedade que se tem. Portanto, o liberalismo não se desenvolve da mesma forma em diferentes conjunturas. No caso do Brasil do início do século XX, qual seria o “peso” do Estado em relação ao “peso” do mercado para se buscar um “equilíbrio”? Como, no Brasil, o capitalismo se desenvolveu tardiamente, em meio a um governo que intervinha de forma mais “incisiva” (dada a estrutura da sociedade brasileira, com uma expressiva classe média, e guardando no seu interior muito da mentalidade das oligarquias autoritárias), a indústria e a formação do mercado não teriam condições de se impor sem uma estreita relação com esse Estado. Daí que, a partir da década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, a política direta de intervenção estatal foi fundamental para o desenvolvimento do país, principalmente na expansão da indústria. Conforme Xavier (1990), o Estado brasileiro teve de redefinir seu papel a partir de 1930, sendo o principal instrumento de acumulação capitalista, já que o empresariado brasileiro era fraco e incipiente (p. 37). Como regulador principal de toda a dinâmica que influenciaria sua economia, cabia ao Estado também efetuar as políticas que, através de suas instituições, regulariam essa nova sociedade produtora e consumidora, desde as condições de infraestrutura até o controle da população através da escolarização. Uma de suas funções seria a de manter certo equilíbrio entre o contingente que estava sendo formado e sua captação pelo mercado de trabalho, não deixando faltar mão-de-obra e também não excedendo uma quantidade suportável de pessoas com formação adequada mas desempregadas e não aptas para consumir, o que ocasionava um descontentamento por parte da população. Apesar da expansão da oferta de educação básica direcionada ao povo ter sido reforçada na retórica do governo, grande parte da população ainda permanecia sem acesso ao privilégio da escolarização. No entanto, quando o país se abre mais às relações internacionais, o problema do analfabetismo começa a emergir como um constrangimento para o país, ao revelar seu atraso social perante o mundo, já que a educação escolar era vista como prova de progresso de um país. Mesmo privilegiando a organização do

poder, a baixa oferta de educação teve que se ir moldando às exigências de tal progresso, principalmente por pressões sociais. O modelo de acumulação de capital que levou à monopolização da indústria no Brasil durante o governo Vargas acabou por engessar os pequenos negócios, não sendo mais garantia de ascensão às classes médias investir e atuar nesse ramo. Com isso, a aposta foi feita em torno das carreiras burocráticas públicas e privadas em grandes instituições que utilizavam o critério de escolaridade para a admissão e promoção de funcionários. (CUNHA, 1989). Entre as décadas de 1940 e 1950, a rede pública de ensino cresceu consideravelmente.

Até 1945, o governo Vargas, principalmente no período do Estado Novo (1937-1945), tinha assumido esse papel de acumulador e gerenciador do capital. Mas com o fortalecimento do empresariado, este passou a defender um discurso liberal que pregava a responsabilidade do Estado não só em proteger a indústria, mas investir nela como forma de democratizar os lucros que estavam mais centrados no Estado. A partir daí, não só se fortalece o repúdio à ditadura Vargas, mas a defesa da descentralização política, que na verdade tinha em vista a redistribuição de poderes concentrados no Estado Novo, principalmente o econômico. Essa seria uma fase característica dos países latino-americanos, apontada por Romanelli (1985) com base em Cardoso e Faletto⁶¹, de que quando os grupos empresariais se fortalecem, rompem a estabilidade com as políticas nacionalistas e com o populismo, instaurando uma crise na relação entre esse e o Estado, quando geralmente o setor econômico prevalece forçando o político a se remodelar. É nessa conjuntura que se propaga o discurso de descentralização e liberdade que se estende para a área educacional. Os embates entre a escola pública e a escola privada da década de 1950, não eram somente a retomada de um jogo de forças entre católicos e renovadores, tampouco um interesse isolado das instituições de ensino privadas, mas a representação da própria redefinição das relações entre Estado e mercado no desenrolar do liberalismo. Começando pelo campo educacional, um campo sempre muito fértil para embates políticos, a iniciativa privada acusou o governo de manter um monopólio na educação e se utilizou dos termos “democracia” e liberdade (da família em relação à educação de

⁶¹ CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Estudo utilizado por Romanelli (1985).

seus filhos) para propor uma “distribuição de recursos públicos, técnicos e financeiros, à escola privada que livremente os aplicaria e administraria de acordo com os interesses diversificados da ‘coletividade’” (XAVIER, 1990, p. 171). O Estado, portanto, deveria ser o provedor das liberdades democráticas, que, nesse entendimento, convergiam para beneficiar o setor privado.

Outros fatores começaram a apontar uma mudança necessária na política econômica adotada, para promover a expansão do capitalismo no país. Um deles seria a necessidade de diversificação da produção para satisfazer o mercado interno e os hábitos de consumo que tinham se criado em uma parcela da população, que se sentia mais à vontade para reivindicá-la com a abertura democrática pós-45. No entanto, a única forma de rapidamente equipar a indústria para essa nova fase, que pretendia uma produção mais complexa para fabricar bens de consumo duráveis, era importar tal estrutura, ou seja, atrair as multinacionais. Isso implicava uma abertura gradual das importações, inclusive de matéria-prima para sustentar tal indústria. Era preciso que o Estado se remodelasse, por pressão do empresariado, para acompanhar essa dinâmica. Daí a primeira tentativa em 1954, frustrada pelo suicídio de Getúlio, mas finalmente bem sucedida, em 1964, com a deposição do governo popular e democrático de João Goulart, que não correspondia às necessidades dessa expansão capitalista.

Como o ensino superior que tinha se expandido no país não estava voltado para atender uma necessidade econômica (já que a formação para a “alta cultura” não interessava à indústria), coube principalmente ao próprio Estado arcar com os efeitos da sua política de expansão. Assim, com o conseqüente aumento do setor terciário no Brasil, a partir da década de 1950, o Estado viu nesse setor, e pela sua própria burocratização, a necessidade de empregar pessoas para os cargos públicos surgidos, destinando tais vagas principalmente aos profissionais liberais. Assim, satisfazia suas necessidades e equilibrava a taxa de desemprego entre essa camada, garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do mercado consumidor. Com o crescimento do setor terciário e da burocracia estatal, que absorveram uma população mais escolarizada, dispensada pela indústria, o capitalismo no país pode se voltar para a formação do mercado consumidor, fundamental para sustentar o sistema. Como a qualificação para boa parte do serviço público não exigia qualificação técnica especializada, as reformas de ensino não teriam necessidade

de alterar significativamente a estrutura curricular da formação acadêmica tradicional. Através desse tipo de formação, as camadas médias passaram a almejar uma ascensão por um meio seguro como o dos cargos públicos dos quais as profissões liberais estavam mais próximas.

No caso do curso de Pedagogia, a pressão para colocar esses profissionais em altos cargos da burocracia pública não se constituiu em motivo de preocupação, já que o exercício do magistério era possível e conveniente para a grande maioria de seu público feminino, que via nele não só a vantagem de ser conciliável com as atividades domésticas, ao contrário de outras profissões, como principalmente a própria expressão de sua “vocaçãõ”.

A chamada educação geral e diversificada, que já constituía tradicionalmente a formação superior das elites, é a ideal para a formação de um mercado consumidor, na medida em que é bastante abrangente. Se tais conhecimentos não exigiam o domínio de tecnologias de produção, deveria manter, pelo menos, o lado do consumo. Daí os conhecimentos relativos às noções de matemática, aprendizagem de idiomas e, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, já que “as mercadorias são constantemente substituídas por outras mais sofisticadas e exigem muitas vezes um processo de aprendizagem para a sua compra e utilização” (XAVIER, 1990, p. 157).

Com o suicídio de Vargas, em 1954, algumas resistências que seu nacionalismo ainda impunha ao avanço do capital estrangeiro acabam, e sob a presidência de Juscelino Kubitschek (JK), a partir de 1955, o nacionalismo desenvolvimentista iniciado por Getúlio se abre amplamente ao capital estrangeiro, o que provocou um grande crescimento do parque industrial brasileiro. Tal política cria uma série de contradições, gerando a radicalização das posições de esquerda sobre a dependência estrangeira e, por outro lado, uma defesa do capital externo por parte dos setores da direita. Tais contradições só seriam “resolvidas” por meio da força imposta pelo golpe militar de 1964.

A partir de estudos realizados por instituições nacionais e norte-americanas, foi traçado o Plano de Metas do governo JK, que se mostrava bastante ambicioso. Um dos principais focos do plano era o desenvolvimento da indústria de bens duráveis (principalmente eletrodomésticos e automóveis) para que a produção e o

consumo destes pela classe média impulsionassem a economia e consequentemente os avanços em outras áreas. Ao Estado caberia o investimento na infraestrutura (energia, siderurgia, estradas e comunicações). A premissa capitalista era de que os investimentos gerariam empregos, renda e consumo na classe média e isso se tornaria um ciclo de desenvolvimento que consequentemente acabaria com a pobreza.

O investimento na educação nesse período, em relação aos gastos com as obras de infraestrutura, foi praticamente insignificante. E se a indústria cresceu muito na década de 1950, a qualificação da mão-de-obra não acompanhou esse processo. Ao não gerar mão-de-obra qualificada através da educação, não se gerava a renda suficiente para que o mercado consumidor de bens duráveis desse conta da produção. Por outro lado, a migração do campo para a cidade gerava uma mão-de-obra em demasia para as regiões industrializadas que, quando empregada, mal ganhava o básico para sobreviver, não se constituindo, portanto, no mercado consumidor desejado. Nesse ponto é que as falhas do Plano apontam para reformas necessárias como a bancária (a fim de facilitar o crédito para a aquisição dos bens duráveis), reforma agrária (que mantivesse o homem no campo, evitando o inchaço e desemprego nos centros urbanos) e principalmente a reforma educacional para preparar melhor a mão-de-obra especializada que faltava na indústria, além de promover a ascensão das classes médias consumidoras.

No início dos anos 60, uma crise internacional afeta os investimentos no país, e isso é agravado pela crise política gerada com a posse de João Goulart à presidência, em 1961. As medidas econômicas que pretendia tomar perante a crise, sobretudo a proposta das reformas de base, foram tomadas como uma afronta pelas elites empresariais e políticas, que passaram a ver no governo um empecilho ao desenvolvimento. A instabilidade política do governo, que enfrentava forte oposição, culminou com o golpe civil-militar de 1964, que afastava à força um governo que comprometia seu projeto econômico.

Sabe-se que boa parte da campanha contra o presidente foi articulada e financiada por instituições norte-americanas. Entre os inúmeros fatores que pesaram para a investida no Brasil, foi um fato menos conhecido ou lembrado. Segundo Saviani (2010), em 1957, as exportações dos Estados Unidos foram discriminadas

pela recém criada Comunidade Econômica Européia, a fim de responder à acirrada disputa entre empresas norte-americanas e as da Europa. A saída foi o Brasil, um país de mão-de-obra vasta e barata, além de ser fonte de matérias primas.

Boa parcela da burguesia industrial apoiou o golpe na esperança de finalmente “democratizar” os lucros do capitalismo e se beneficiar dos investimentos estrangeiros, mas logo percebeu que os militares excederam os pretensos limites de seu autoritarismo e passaram a tomar decisões sem considerar nenhum outro setor. Com a experiência de que a falha na expansão industrial dos anos 50 foi devida à educação, era preciso investir nessa área de forma mais direta e objetiva, ou seja, mais imediata e produtiva.

O ensino secundário foi o nível onde mais se investiu no período da ditadura militar, ao tentar desviar a pressão da demanda sobre o ensino superior, profissionalizando parte da população nesse nível. Contudo, os princípios liberais que fazem parte das próprias condições de existência desse Estado moderno, acabaram por minar, através do ensino privado, os objetivos educacionais da ditadura em relação ao ensino secundário. Já em 1945, segundo Cunha (1989, p. 119), “a iniciativa privada era responsável por 77% das matrículas no ensino médio”. Essa mesma classe média, público da rede privada, logo “bateria à porta” do ensino superior que até então não acompanhava o ritmo dessa demanda. Quanto ao ensino superior, no início década de 1940, as Faculdades Católicas começaram a surgir no Rio de Janeiro e em São Paulo, e em 1946 foram reconhecidas pelo governo como Universidades, constituindo assim as primeiras Pontifícias Universidades Católicas (PUC). A partir daí, o setor privado começa a agilizar-se nesse nível de ensino, principalmente com o respaldo da LDB de 1961, que sanciona a liberdade de ensino. Nos anos 60, a revolta estudantil que se instalou pela falta de vagas nas universidades públicas para os candidatos aprovados no vestibular, tornou inadiável uma reforma universitária que favorecia a iniciativa privada.

Os conhecidos acordos firmados entre os militares, via MEC, com a *Agency for International Development* dos Estados Unidos, a USAID, que se propõe a oferecer ajuda internacional, são ressaltados por Romanelli (1985, p. 199) como um engodo, visto que, na verdade, esse tipo de instituição é que acaba por se beneficiar economicamente de tais ajudas. Segundo Romanelli (1985), o raciocínio é simplista:

primeiramente, tais organizações produzem um discurso sobre o subdesenvolvimento, bastante relativo, que coloca o país em foco nessa condição inferior, de onde deve sair seguindo os modelos das sociedades capitalistas modernas, ou seja, desenvolvidas; para superar o subdesenvolvimento, tais países devem dispor de um planejamento técnico que supostamente suas autoridades não teriam experiência suficiente em elaborar; portanto, se faz necessária a ajuda dos técnicos norte-americanos para traçar planos eficazes de desenvolvimento. A autora salienta ainda que, geralmente, o interesse em investir na educação nesses países, com a justificativa de qualificar a mão-de-obra, tem na verdade por objetivo criar, de um lado, hábitos de consumo nas camadas mais altas e, por outro, um nível de escolaridade para as massas que produz uma mão-de-obra de baixo nível e, portanto, mais barata. Ao final, tem-se uma dependência cultural como efeito dessas intervenções.

É importante lembrar ainda os modelos de pesquisa que são implementados por tais agências na área educacional, principalmente através dos programas de pós-graduação. Os tipos de metodologia de pesquisa dos países capitalistas avançados impõem-se como uma forma “neutra”, objetiva, baseada no discurso científico, que valoriza o domínio da técnica acima de tudo. Assim se estabelecem os padrões de uma ciência “pronta”, preocupada com as metodologias, ao mesmo tempo em que desconsidera os “objetos” a serem estudados, ou seja, os problemas da sociedade em questão. Isto se torna ainda mais problemático quando “se transfere um tal tipo de metodologia de um para outro meio intelectual.” (ROMANELLI, 1985, p. 202). Dessa forma, pode-se dizer que os modelos de pesquisa que se intensificaram a partir de 1960 e inspiraram a reforma universitária, a criação de programas de pós-graduação e as agências de pesquisas nacionais, tinham uma preocupação com um tipo de técnica e produção que muitas vezes não seriam as mais adequadas para algumas áreas do conhecimento, ocasionando uma desproporção entre o contexto a ser estudado e os meios para estudá-lo, e isso, de fato, tende a favorecer o pensamento capitalista liberal, já que não dá instrumentos para o pesquisador analisar e localizar **problemas conjunturais**, o que estreita sua visão crítica da sociedade. No caso da pesquisa em educação, conforme a autora, tais técnicas evidenciam:

[...] mais os aspectos psicopedagógicos do que os aspectos macrossociais. Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a de seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade. (ROMANELLI, 1985, p. 203)

A criação das Faculdades de Educação (ou Centro ou Departamento) também se deu pelo estabelecido na Reforma Universitária de 1968, já que esta obrigava “à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de **especialistas** em questões pedagógicas” (CUNHA, 2000, p. 30). [Grifo meu]

Enquanto o governo se ocupava em investir e estabelecer nas Universidades Públicas padrões novos de pesquisa, principalmente norte-americanos, sobre tudo nos cursos de pós-graduação, a iniciativa privada ficou “responsável” pela expansão dos cursos de graduação, para atender a demanda de mercado vinda da classe média. Na década de 1970, esse mercado da educação se acelera como efeito do crescimento econômico provocado pelo chamado “milagre brasileiro” (1968-1972). Para responder rapidamente à dinâmica do mercado, o crescimento da oferta de cursos superiores se deu principalmente em faculdades de instituições isoladas, fora, portanto, do regime universitário. Como um “produto” que tinha saída no mercado, a preocupação com a rapidez da oferta deixou de lado padrões mínimos de qualidade. Para Cunha (2000),

[...] as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. (p. 30)

Segundo os cálculos governamentais, somente atuando em “duas frentes” (público e privado), se poderia dar conta da expansão da educação, não somente para atender às necessidades de mão-de-obra, mas para manter um equilíbrio entre oferta e demanda de ocupações na sociedade. O entendimento é o de que diversificar a escolarização e complementar a oferta pública com a privada, ajudaria a conter a crise no mercado de trabalho. Isto justifica também o grande leque de habilitações e a crescente oferta de especializações para ajudar a regular o mercado, pois ao ofertar uma gama de possibilidades, pode-se responsabilizar mais o indivíduo que não tem a formação específica do que o sistema. Ou seja, ao se exigir uma formação cada vez mais complexa e especializada, o desemprego se torna uma responsabilidade individual.

O curso de Pedagogia foi o que mais cresceu entre os ofertados pelo ensino privado. E isto por um simples motivo: é o mais “barato” para se montar e manter. Como não exigia laboratórios de pesquisa, materiais caros e profissionais muito especializados e, portanto, bem pagos, dava um retorno financeiro bastante vantajoso. Tanto que na década de 1970, 61% dos cursos de Pedagogia já eram privados e atualmente correspondem a 75% da oferta.

O crescimento econômico do período da ditadura gerou uma maior concentração de renda em determinadas camadas, empobrecendo outras. A repressão violenta aos trabalhadores e seus sindicatos foi o que garantiu o arrocho salarial necessário ao desenvolvimento capitalista. A desvalorização salarial atingiu também o magistério da educação básica (que já tinha baixos salários), e como a maioria de seus professores não tinha ensino superior ou eram até mesmo leigos, isso “justificava” uma remuneração inferior, ainda mais prejudicada nesse período autoritário. Além de provocar um maior arrocho nos salários desses professores, provocou um aumento significativo da sua demanda já que, a partir da Lei 5.692/71, se estendeu de 4 para 8 anos a escolaridade obrigatória no chamado 1º grau, o que exigia mais professores. A consequência disso foram as formações “aligeiradas” para atender tais necessidades. É nesse período que ocorre o que Ferreira Jr. e Bittar (2006) chamam de “proletarização dos professores”, não só pelos seus salários aviltantes, mas também por sua origem social: as “normalistas” que antes vinham das classes médias e altas passam a vir das classes populares, devido à crescente desvalorização salarial.

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores. (FERREIRA Jr; BITTAR, 2006, p. 1166-1167)

A procura por uma formação em nível superior é impulsionada, assim, pela expectativa de um salário melhor, seguindo a lógica de maior remuneração conforme o nível escolaridade. Conseqüentemente, a desvalorização salarial para os professores formados em nível secundário fez com que o interesse pelos cursos de magistério declinasse.

A crescente oferta dos cursos de Pedagogia no ensino privado, juntamente com a inclusão de disciplinas do ensino de 1º grau, também ajudaram no crescente interesse pelo curso superior por parte de professores primários. Assim, para a habilitação "Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais", era preciso cursar as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau, prática de ensino na escola de 1º grau (estágio), o que instrumentalizava o pedagogo para o ensino primário. Mas será somente na década de 1980 que o curso de Pedagogia passará a formar, significativamente, professores para a Pré-Escola e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁶².

Antes disso, foi preciso que o país, por conta da crise do petróleo, de 1973, retrocedesse economicamente, recorrendo cada vez mais aos empréstimos, principalmente do FMI e do Banco Mundial⁶³, chegando, na década de 1980, à

⁶² Nomenclaturas que se modificaram e hoje correspondem à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶³ O Banco Mundial surgiu juntamente com o FMI, em 1945, com o intuito de auxiliar países devastados após a Segunda Guerra Mundial, mas com o tempo passou a fornecer empréstimos a países em desenvolvimento. O Banco se compõe de duas instituições, sendo elas: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Conta com os mesmos 188

dívida de cerca de 100 bilhões de dólares contando com o último empréstimo feito junto ao FMI pelo presidente General Figueiredo, em 1982. A situação econômica tornou o governo insustentável e, mesmo com uma troca do modelo político, não havia a possibilidade de se livrar das consequências do modelo econômico instalado.

Em 1985, último ano da ditadura militar, a inflação chegou aos 235%, o índice de desemprego era alto e o país estava “quebrado”. A política econômica dos últimos anos acentuou as desigualdades sociais, deixando também o país mal visto frente aos seus credores. Um país em crise econômica e que ainda por cima não tinha uma estrutura social que acompanhasse o ritmo capitalista, era motivo de preocupação por parte das instituições de crédito. Segundo as regras dessas instituições, um desenvolvimento social, que reduzisse as desigualdades com maiores investimentos principalmente em saúde (preservando o capital humano) e educação (qualificando esse capital humano), passou a ser a garantia fundamental para que se concedesse qualquer tipo de empréstimo a um país em desenvolvimento. Além disso, é de interesse das próprias agências (e dos governos a que estão vinculadas) manter os países dependentes na esteira da globalização, fazendo-os seguir as suas orientações de como conduzir as políticas que, no caso das educacionais, deveriam se adaptar aos modelos de produção e consumo. No Brasil, extremamente endividado na década de 1980, o foco do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), na educação, concentrou-se nos anos iniciais de escolarização, pois conforme Fonseca (1998), os estudos do Banco:

[...] atribuíam ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola [...] A educação primária passou a ter prioridade nos financiamentos do Banco, inclusive pela sua capacidade de fomentar a diminuição do

número de filhos, imprescindível para a noção de sustentabilidade que o Banco incorporou na sua política dos anos 70.⁶⁴

Incentivar a formação básica do público feminino (com uma escolarização compatível com baixos salários), diminuindo seu compromisso com a maternidade, seria uma forma de tornar essa força de trabalho mais produtiva. Além de, sendo economicamente independente, evitaria maiores encargos sociais futuros ao Estado.

Foi assim que as políticas de acesso à educação ficaram limitadas, por até o início do ano 2000, ao ensino primário, mantendo a lacuna histórica entre um tipo de educação rudimentar para as massas, caracterizando, nos termos de Fonseca (1998), a “gestão da pobreza”, enquanto para as camadas que têm acesso a níveis maiores de escolaridade se aplica a “gestão do trabalho”. Nesse sentido, parte da escola pública se destinaria à gestão das camadas pobres, tendo como função discipliná-las minimamente para conviver e aceitar as regras sociais, e não tendo o compromisso, efetivamente, com um ensino que promovesse a ascensão dessa parte da população, que interessa manter como mão-de-obra de baixo custo. Uma formação de professores para esse nível de escolaridade não poderia comprometer, portanto, os “benefícios” da desigualdade social para o sistema capitalista. Ou seja: para que se garanta uma educação “deficiente” (já que a escolarização tem que ser garantida), é conveniente manter uma formação de professores também “deficiente”, que não traga em sua “forma” (didática) nem em seu conteúdo, o risco de um ensino (palavra abominada a partir da década de 1980 pelo discurso do construtivismo pedagógico) efetivo. Resumindo, a manutenção das desigualdades sociais, fundamental para o modelo capitalista que se desenvolveu no país desde a década de 1930, depende muito da produção de um fracasso escolar (para manutenção e legitimação da desigualdade social), que envolve a falta de qualificação adequada de professores (o que justifica os baixos salários dos docentes dos anos iniciais) que, por sua vez, envolve os modos de configuração do curso de Pedagogia (um curso de baixo custo e de baixo prestígio social).

Na década de 1980, vários fatores jogavam o foco para o ensino primário e, conseqüentemente, para a formação de professores desse nível de ensino. Para corresponder às novas exigências internacionais, uma das prerrogativas foi qualificar

⁶⁴ O artigo, disponível em fonte eletrônica, não é demarcado por número de páginas.

a formação desses professores, e um dos pilares dessa qualificação se amparava na defesa da formação em nível superior. Esse era o discurso que ressoava entre as organizações de educadores que tinham se articulado, desde a década de 1970, tanto para evitar a extinção do curso de Pedagogia, quanto em busca de maior valorização e melhores salários. Indo ao encontro dessas necessidades, o ideário educacional da década de 1980 convergia para a principal problemática do ensino primário – a alfabetização. Entre os discursos que disputavam entre si o poder de dizer a verdade sobre a questão da alfabetização, distinguiam-se, então, o discurso da pedagogia libertadora, de Paulo Freire; o da teoria crítico-social dos conteúdos; e o do construtivismo pedagógico, de origem *piagetiana* ou interacionista simbólico. Entretanto, nos anos 1990, a hegemonia do construtivismo, sobretudo o de origem *piagetiana*, se faz sentir com muita evidência, tanto nas publicações acadêmicas, quanto nas voltadas diretamente para os professores nas escolas, e até nas determinações das políticas educacionais (como os PCNs). E isto se dá, sobretudo, no momento em que o governo do país assume uma posição claramente neoliberal, com o enxugamento do Estado através das privatizações de empresas estatais e com a redução de investimentos públicos nas políticas sociais, inclusive as educacionais, que se concentraram, tendo em vista os financiamentos internacionais, na tentativa de universalização do acesso à escola.

O neoliberalismo, que desde a crise do petróleo (1973), começara a traçar novos rumos, não deve ser entendido como algum tipo de evolução do liberalismo moderno, surgido no século XVIII. Pensado principalmente pelo economista norte-americano Milton Friedman, da Escola de Chicago, tem como principal característica “fomentar uma fobia do Estado”. (NUNES, 2013). Além de rejeitar a intervenção do Estado, principalmente na economia, critica as políticas de bem-estar social. Enquanto o liberalismo exigia maior liberdade dentro da lógica do Estado, o neoliberalismo quer se sobrepôr à lógica do Estado.

Ou seja, enquanto, no liberalismo moderno, a questão era conter os excessos promovidos pelo Estado, fazendo com que se estabelecesse a liberdade econômica numa instituição política já existente, no neoliberalismo, em contrapartida, objetiva-se fazer existir o Estado a partir de um espaço não estatal que é o campo da liberdade econômica. [...] uma nova programação da governamentalidade liberal. (NUNES, 2013, p. 328)

A vertente norte-americana do neoliberalismo⁶⁵ passa a ser amplamente adotada nas políticas econômicas do Reino Unido, com Margaret Thatcher, a partir de 1979, e nos Estados Unidos com o presidente Ronald Reagan, a partir de 1981. No Brasil começa a se efetivar somente a partir de 1990, com o governo do presidente Fernando Collor de Melo.

No desenvolvimento da teoria neoliberal, a concorrência passa a ser entendida de maneira diferente: não mais como algo que se daria de forma “natural”, ao deixar o mercado livre para agir sob a vigilância do Estado, mas deveria ser arquitetada pelo próprio mercado e vigiado por ele mesmo. Já ao Estado cabe pensar ações que garantam o funcionamento do mercado, mas sem incidir diretamente sobre a economia. Segundo a análise de Foucault (NUNES, 2013), ao governo ficaria a responsabilidade de atuar sobre a sociedade, agindo diretamente sobre a população através de “políticas sociais”. No entanto, tais políticas não se referem às políticas de “bem-estar” social, nem a qualquer ação que objetive distribuição de renda ou mobilidade social, nem a corrigir os efeitos desse mercado que prejudicaria as camadas mais pobres. Ao deixar a desigualdade agir, o neoliberalismo pretende “conceder a cada indivíduo uma espécie de espaço econômico dentro do qual cada um poderia e deveria assumir e enfrentar seus próprios riscos” (NUNES, 2013, p. 334). Trata-se sempre de criar e **regular o ambiente**, deixando que os sujeitos atuem conforme os seus esforços. Ou seja, o único espaço de ascensão é dado pelo progresso econômico, através de uma lógica de concorrência. Tem-se, assim, um homem mais produtivo, que lutará individualmente pelos poucos espaços de ascensão econômica e social. Nessa lógica da concorrência se desvaloriza o senso de coletivo, já que os pares são vistos como ameaças a si próprios. Com isso, não conseguem também enxergar as causas das desigualdades, na medida em que o neoliberalismo atua de forma híbrida e discreta. Uma dessas formas é a educação que, mesmo sendo responsabilidade principal do Estado, deve agir para garantir as condições do mercado. Nesse sentido, o neoliberalismo deve atuar diretamente sobre as subjetividades para ser eficiente, não se resumindo a formar um homem consumidor de mercadorias, mas

⁶⁵ Já que Foucault aponta, em *Nascimento da Biopolítica*, duas vertentes do neoliberalismo, sendo uma norte-americana e a outra alemã, chamada também de ordoliberalismo.

um chamado “homem-empresa” (NUNES, 2013) ou empreendedor. Não se trataria de um homem que seguisse o modelo de tal ou qual empresa: não se refere, como diz Foucault, em o *Nascimento da Biopolítica*, a um modelo institucional, mas a uma forma de se comportar. Para o neoliberalismo, o homem torna-se um empreendedor de si mesmo, mais autônomo, e se auto-regula para se adaptar ao ambiente competitivo. Nesse sentido, a liberdade se torna sinônimo de capacidade de autogoverno, de autonomia (internalização da regra). Sendo assim, para a consolidação do neoliberalismo, deve o Estado promover, entre as políticas sociais, uma educação que tenha como princípio regular um ambiente para que, a partir dele, se exalte e se exerça a autonomia, a competitividade, e uma espécie de liberdade.

No mesmo ano em que Collor assumiu a presidência (1990), o Banco Mundial promoveu, juntamente com a UNESCO, uma série de reformas educacionais na América Latina. A partir de documentos políticos orquestrados por estas instituições, os países envolvidos na reforma deveriam assumir compromissos pré-estabelecidos. Tal reforma desencadeou o chamado “Plano decenal de **educação para todos**”, conforme Galvanin (2005). Silva Júnior (2002), mostra que a forma como se deu, por imposição internacional, não promoveu diálogos com outros setores interessados (organizações de educadores, por exemplo), o que o levou a criticar

[...] o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política, caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. Afirma-se isso porque se trata da ciência que não faz crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, portanto, instrumental, e produzido para o fim desse projeto político. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 79)

Não compartilhando a ideia implícita do autor de que haveria uma ciência neutra, não ligada a projetos políticos, o excerto ao menos reforça a ideia de que se considerou um tipo de ciência na política educacional que legitimava o projeto neoliberal. E é esse padrão científico que dará os contornos das reformas seguintes, na década de 1990, que atingiriam todos os níveis de ensino através das diretrizes curriculares, referenciais curriculares e parâmetros curriculares nacionais.

Logo ao assumir, Collor pôs seus planos econômicos em ação que, no entanto não deram certo, desagradando a população e os empresários brasileiros. Em meio a tudo isso, surgem denúncias de corrupção contra o presidente que desencadeariam um processo de *impeachment*, resultando no seu afastamento, por renúncia, em 1992. Após este episódio, especula-se que a real motivação do afastamento de Collor tenha sido o fato de não ter estabelecido um “bom relacionamento” com o Congresso Nacional, restringindo alianças políticas e perdendo, assim, o apoio dos congressistas. Seu vice, Itamar Franco, assume a presidência, seguindo a mesma linha ao intensificar as políticas neoliberais. Itamar empossou como ministro da Fazenda, em 1993, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, coordenador de um grupo de economistas da PUC do Rio de Janeiro influenciados por teorias econômicas da Universidade de Chicago⁶⁶. Através do Plano Real, propôs um controle da inflação associado ao aumento de capital estrangeiro para estabilizar a economia o que de fato aconteceu, dando condições para que Fernando Henrique fosse eleito presidente nas eleições de 1994. No entanto, o controle inflacionário como alertaram os economistas, não significa por si só um crescimento real do país. A principal medida que sustentou o Plano foi a abertura do país aos investimentos estrangeiros (uma “adaptação” posta como necessária frente à tendência de internacionalização do mercado), inclusive privatizando empresas estatais para multinacionais e tornando o país ainda mais dependente desse tipo de capital. Se por um lado grandes montantes em investimentos internacionais favoreciam o país, por outro lado prejudicavam a indústria nacional, fechando empresas que não tinham condições de concorrer com as maiores. Isso fez com que a taxa de desemprego aumentasse nesse período.

A gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcada pela efetivação do neoliberalismo no Brasil. Foram várias as estratégias de diminuição do papel do Estado, quando muitas empresas públicas sofreram um sucateamento com vistas à sua privatização e para beneficiar o crescimento do setor privado. Com a educação não foi diferente, e o ensino superior foi um dos níveis mais atingidos pela política de desestatização do governo.

⁶⁶ Tais teorias foram representadas, principalmente, pelos economistas norte-americanos George Stigler e Milton Friedman, que, basicamente, defendem o mercado livre.

De uma maneira geral, os princípios que passaram a nortear a educação foram a descentralização, flexibilidade (curricular), autonomia e controle (principalmente via avaliações externas). Segundo Galvanin (2005), a descentralização e a autonomia desoneravam o Estado administrativamente, incentivando cada vez mais a participação social direta na escola (cogitando até mesmo a participação financeira) através da chamada “gestão democrática”. Dessa forma, as redes “menores”, como as municipais estariam mais suscetíveis, em sua autonomia e flexibilidade curricular, às propostas de parceria público-privada, que ofertariam produtos e serviços educacionais (os chamados “pacotes”) comprados com verba pública, o que beneficiou e impulsionou o mercado de “métodos” e propostas pedagógicas que prometiam a melhoria dos resultados sobre a qualidade da educação.

A flexibilidade curricular é um fator importante nas reformas, pois sendo um princípio neoliberal, deve ser entendido como a possibilidade de fazer a educação se readaptar mais rapidamente à dinâmica social, não só em relação ao consumo, mas em função dos comportamentos. Como o mercado deve valorizar a heterogeneidade, pois a oferta de produção deve atingir a todos os públicos, fazendo de todos consumidores, a educação precisa fazer esse papel de atingir a todas as diferenças, de valorizar todas as diferenças, para que cada uma se afirme como um público distinto, um segmento para o qual o mercado direcionará a oferta de produtos específicos. Já em relação ao comportamento, a valorização das diferenças passa pela tolerância, por uma convivência mais “harmoniosa” entre pessoas que precisarão dividir os mesmos espaços de trabalho. Um exemplo disso são as políticas de inclusão de pessoas deficientes (discussão muito presente nos cursos de pedagogia), que marcaram fortemente o campo da educação a partir da década de 1990, já que essas pessoas deveriam passar da condição de dependentes do Estado, por meio de benefícios sociais como aposentadorias e serviços de assistência social, para a condição de trabalhadores remunerados, desonerando o Estado. Para as empresas, a contratação dessas pessoas é estimulada através de benefícios fiscais do governo⁶⁷.

⁶⁷ Esta questão é muito bem explorada na tese de Maria Isabel Lopes. Pode ser conferida em: LOPES, Maria Isabel. *Inclusão Escolar: um dispositivo ortopédico-social*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

Para acompanhar uma série de reformulações na educação a partir da década de 1990 (LDB/1996; PCNs/1997, etc.), o curso de Pedagogia precisou se adequar, tendo suas Diretrizes estabelecidas em 2006. Apesar de terem encaminhado algumas propostas para as Diretrizes do curso de Pedagogia ao MEC em 1999, algumas coordenações de cursos e entidades como a ANFOPE, criticam a demora em sua aprovação, e um dos motivos, segundo AGUIAR (2006), foi para favorecer o crescimento desordenado de instituições de ensino privadas que ofereciam o curso de Pedagogia e que não precisariam se adaptar a um padrão regulamentado.

A própria cronologia de todas essas reformulações é bastante interessante, visto que, em primeiro lugar, foram instituídas (verticalmente) as normas para o sistema de educação básica (principalmente na LDB/1996) e, somente após uma década, se atualizou a formação de professores a esse sistema (DCNs/2006). Ou seja, a formação de professores não foi tomada como o ponto de partida nesse conjunto de reformas, partindo as transformações da escola muito mais das ações do governo do que de uma educação “transformadora”, fortemente presente nos discursos pedagógicos desde a década de 1980.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia não apresentaram quadros de disciplinas fixas, mas se organizam em áreas do conhecimento afins, onde uma “liberdade” pedagógica pode ser tão questionada quanto a liberdade do sujeito neoliberal frente ao mercado. Aliás, a flexibilidade do currículo, ao ser orientado por eixos, juntamente com a predominância do cunho psicológico da formação, demarca uma continuidade do empreendimento na individualização do sujeito, enriquecido por uma subjetivação mais efetiva, à medida em que há um aumento do número de sujeitos ao se “valorizar as diferenças”.

Mesmo que nos últimos anos termos um governo de cunho popular (iniciado com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, do Partido dos Trabalhadores, e sucedido em 2011 por Dilma Rousseff), que implantou políticas públicas que diminuiriam as desigualdades sociais, incluindo 40 milhões de pessoas na classe média terminando com a miséria absoluta, na educação do país predominam os efeitos de um modelo em que a produção e supervalorização das subjetividades (embasada no neoliberalismo) continua abrindo precedente para uma oferta desigual

de educação de qualidade. Não houve alterações substanciais da linha teórica da política educacional anterior, tendo de fato dado continuidade e ampliando os programas existentes. Políticas que ampliaram a inclusão do público atendido⁶⁸, como os das cotas nas universidades, ensino profissionalizante e da inclusão dos deficientes, etc., destacaram de forma positiva os dados quantitativos do governo nessa área.

3.3 OS DISCURSOS CIENTÍFICOS

Consideradas algumas das principais condições sociais, políticas e econômicas que possibilitaram a emergência de um pensamento educacional que produziu, de uma determinada maneira, os cursos superiores no Brasil, inclusive o curso de Pedagogia, passo agora a analisar as relações que se estabeleceram entre esse pensamento e os discursos das ciências, que vigoraram, desde o seu surgimento, com o *status* de discursos de verdade.

A gradual substituição, como hegemônico, do pensamento clássico pelo pensamento científico como forma predominante de entender o mundo, define sua transição para a modernidade, no Ocidente, sobretudo a partir do século XVII. A chamada teoria geral da representação, operada até então pelo pensamento clássico, conferia às coisas uma natureza *a priori*, atribuindo-lhes uma essência

⁶⁸ O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), não alterou substantivamente o aumento de matrículas no ensino público, tampouco aumentou ainda a média de escolaridade da população brasileira (o que se esperava progressivamente) e sua posição nos rankings que avaliam a qualidade da educação. Já no ensino superior, programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) aumentaram as matrículas nas Universidades, passando de 3,5 milhões em 2002, para 6,7 milhões em 2012, considerando que a oferta de vagas nas Universidades públicas foram duplicadas.

No entanto, um dos maiores destaques foi o investimento na educação profissionalizante, com quase 300 novas escolas técnicas criadas em 10 anos, sendo o desempenho das Escolas Técnicas Federais reconhecido internacionalmente. Além disso, o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado em 2011 no governo Dilma, teve, em 4 anos, 8 milhões de matrículas, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos.

Fontes consultadas: www.mec.gov.br; www.institutolula.org; www.inesc.org.br> Acessos em: 02 de novembro de 2015.

imutável e atemporal. Tudo que pudesse ser observável era passível de uma representação de sua verdadeira essência. Pensar e falar sobre algo seria, então, uma espécie de reconhecimento da sua essência verdadeira, da sua identidade. Assim, pensamento e verdade eram vistos como estreitamente ligados.

A nova forma moderna de poder representar o mundo, de dominar uma nova racionalidade para explicá-lo, não só dá condições para o aparecimento do método científico como altera a relação que o homem ocidental tinha com o discurso religioso e o pensamento mitológico. Se antes o discurso religioso submetia o homem e a natureza às explicações transcendentais, o domínio de uma nova lógica, a da ciência, muda o entendimento que o homem tem da natureza e de si mesmo.

Dada a valorização do método científico, sua racionalidade passa a se estender para os diversos campos de saber, inclusive para pensar o próprio homem, possibilitando o surgimento das ciências humanas no século XIX. Assim, pela primeira vez, o homem passa a ser “duplo” na história, sendo o observador e o objeto de sua observação, através das técnicas advindas das ciências empíricas e dedutivas. É a esse aparecimento do homem como objeto de estudo das ciências humanas, quando o homem se coloca, pela primeira vez, como objeto de saber científico, que Foucault (1999) se refere como o aparecimento do homem na história.

Tudo isso acarretaria, por sua vez, uma mudança na ordem do saber, já que as ciências humanas não se detêm numa observação “inerte” do ser humano, como propunha a matriz cartesiana. Diferentemente de outros objetos passivos, ou fenômenos da natureza, o homem não é visto como uma coisa estática. Por isso mesmo, precisa ser entendido principalmente a partir de suas relações. Relações com a vida, com a linguagem e com o trabalho (FOUCAULT, 1999).

Essa tomada do homem como objeto de estudo a partir de suas relações, não se deu por um “aprimoramento” das ciências modernas. Muito pelo contrário, as ciências humanas sequer herdaram algum tipo de domínio sobre como fazer esse estudo e, no entanto, inauguraram, na perspectiva *foucaultiana*, uma nova episteme e uma nova ordem do saber. Isto quer dizer que a ‘transposição’ do discurso científico para entender o homem se fez através de outras exigências, de outros problemas, que os acontecimentos históricos apontam. Assim, conforme Foucault (1999):

[...] foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaura a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico (p. 476).

Dessa forma, o caráter de imagem arranjada, de uma pintura “sob encomenda”, estática, que é exposta como a valiosa narrativa da humanidade, é retirada da história. Arrancada de sua moldura dourada, a imagem ganha muitas dimensões, para as quais Foucault aponta seus *flashes* e, tal como um fotógrafo, mostra em flagrantes uma sequência de ângulos, de movimentos e enredos fascinantes, que mudam a história ao mudarem nosso modo de vê-la. É possível, então ver, mostrar e analisar cada uma das cenas como parte de uma conjuntura histórica.

No caso do surgimento das ciências humanas, sua emergência se deve a uma determinada configuração de poder e saber, ou seja, a uma conjuntura política que envolve uma relação entre o corpo social e o discurso. Desse modo, se tais ciências foram “convocadas” pelas necessidades sociais e econômicas surgidas num determinado momento histórico, isto se deve ao fato de que serviam como instrumento político, isto é, como instrumento de governo.

No entanto, houve certa dificuldade das ciências humanas se situarem, pois seus limites com outras áreas do saber se tornam bastante nebulosos e incertos. E isto porque as ciências humanas tentaram se firmar entre os três grandes campos de saber modernos – as ciências da vida, da linguagem e da economia, porém restritas à aplicação da matemática em seus campos – e a reflexão filosófica. Circular entre esses saberes, utilizando-se de todos, colocou as ciências humanas, inicialmente, numa condição “perigosa”, ao não seguir um rigor científico estável, o que a tornava “impura”. No entanto, não foi o esforço para aplicar aos seus estudos os rigorosos métodos das ciências matemáticas, a fim de legitimá-los, que evidenciou tais estudos como científicos. Foi justamente o afastamento das ciências humanas dos paradigmas matemáticos que colocou a possibilidade de seu objeto

ser passível de um outro tipo de observação, para além de tentar descrevê-lo em torno de si mesmo, de sua “essência”. Segundo Foucault (1999) o que as distinguiria, em uma nova forma, seria a possibilidade de considerar as representações que faria de si mesmo. Ou seja:

Vê-se que as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha e fala) e o que permite a esse mesmo ser saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar. (FOUCAULT, 1999, p. 488)

O grande diferencial das ciências humanas estaria, então, na visibilidade que dá às representações produzidas pelo próprio homem para as suas relações, abrindo, assim, a possibilidade de se evidenciar e normatizar modos de ser. Dessa forma, não se poderia afirmar, conforme Bomfim e Manguiera (2012), que houve uma ruptura com o pensamento representacional, mas que as ciências humanas, em especial, seriam paradoxalmente as guardiãs desse pensamento. E por quais razões a representação, algo a ser “superado”, se manteria através dessas ciências? Porque a representação “carrega objetivos claramente sociais e morais” (BOMFIM; MANGUEIRA, 2012, p. 2). Ou seja: representar algo carrega consigo a pretensão de produzir uma verdade, consagrar um modelo a ser seguido e que tem por objetivo pautar ideais que, conseqüentemente, marginalizam ou menosprezam o que estaria fora do padrão, o diferente.

Por se deter, sobretudo, nos comportamentos, as ciências humanas acabam interessando às racionalidades de governo modernas, por ser o lugar onde as estratégias normativas do discurso representacional se manteriam com o prestígio da ciência. Baseadas em “objetos” instáveis (comportamentos humanos), sujeitos a acontecimentos exteriores, a condição mutável dessas ciências é também um campo fértil de intervenção, já que esse constante devir do ser humano corresponde às dinâmicas políticas necessárias ao governo das populações. Assim, o homem se torna muito mais um domínio do saber do que propriamente um objeto da ciência, e por isso mesmo Foucault afirma que as ciências humanas só se ancoraram na

*episteme*⁶⁹ moderna— encontrada na biologia, na economia e na filologia – para poder existir. Sua grande razão de ser tem muito mais a ver com um viés “político” (por ter como finalidade uma recondução das consciências humanas) do que com os objetivos das outras ciências.

É, por exemplo, na projeção da biologia (ciência da vida), que a psicologia se ampara e desenvolve suas teorias que colocam o homem nessa condição de um ser vivo que também tem *funções*. Segundo Foucault (1999) a partir desse discurso sobre a vida, o homem

[...] se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar *normas* médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções. (p. 494)

Já à sombra da economia, a sociologia teria adaptado o conceito de *conflito* (quando o homem deseja o lucro e se opõe a outros homens) e de *regra* para amenizar esses conflitos. Em relação à linguagem, se destaca o *sentido* (que pode ser captado em suas mais diversas linguagens) e *sistema* (ao qual deve submeter sua linguagem para fins de uma boa comunicação com seus pares). Todos esses conceitos não ficaram restritos à psicologia ou à sociologia, mas foram sendo utilizados sem limites fixos, transitando pelas ciências humanas de forma geral.

⁶⁹ Foucault se referia à *episteme* não como um saber isolado, mas como uma ordem, um conjunto de saberes relacionados, que são legitimados aos saberes de uma determinada época. Portanto, ele não se propôs a descrever a história “das coisas”, mas das continuidades e transformações na história que permitiam ou mudavam os sistemas de pensamento, ou modos de pensar, de onde emergiam a produção de conhecimentos de uma dada sociedade.

3.3.1 As Ciências Humanas na Educação: Sociologia e Psicologia

O surgimento das ciências humanas, no século XIX, possibilitou uma forte inflexão nas formas da educação escolar, que passou, no final desse século, a ser pública em países da Europa e dos Estados Unidos. Em primeiro lugar, forneceu conhecimentos imprescindíveis para bem administrar a educação a uma população de alunos cada vez mais numerosa, ao possibilitar a moldagem e a regulação dos seus comportamentos. É, portanto, como um instrumento de governo de populações que as ciências humanas passam a ser reconhecidas como um conhecimento valioso e verdadeiro. Em segundo lugar, ao descreverem e explicarem os comportamentos do homem, as ciências humanas possibilitariam o disciplinamento e a adaptação desses comportamentos, tendo em vista as necessidades sociais e econômicas do país.

No Brasil, essa mudança de sentido da educação escolar levou à criação da escola pública, laica e gratuita, assim como à preocupação com a formação dos professores nos cursos de magistério. Ainda que fosse preciso formar os professores que atuariam nesses cursos e preparariam, assim, os professores da escola primária, a criação do curso de Pedagogia de nível superior, que apresentava um currículo bastante heterogêneo, mas com base nas ciências humanas, não tinha a docência como seu objetivo principal. Segundo Pagni (2000), à altura do surgimento do Curso, a docência ainda era algo secundário, pois a formação do educador seguia a tendência de formação de uma “cultura universitária” que fornecesse um “horizonte mental amplo”, respaldado pela ciência (p. 91). Assim, por um longo período, as relações entre o curso de Pedagogia e as escolas de magistério mantiveram uma certa independência entre si, sendo o primeiro dominado pelo estudo das ciências humanas e as últimas mais voltadas para o “saber fazer”, constituindo, desse modo, uma separação entre teoria e prática.

Um dos pontos de partida dessa tese foram os dados da pesquisa liderada por Bernadette Gatti, que apontam os saberes sociológicos e psicológicos como predominantes nos cursos de pedagogia atuais. A partir daí, uma das questões que

levantei foi a de entender como esses saberes surgiram e como permaneceram ao longo de tantas décadas, na formação de professores.

1. Para compreender um pouco mais detalhadamente a forma como a sociologia se tornou hegemônica nos discursos pedagógicos, além das questões mais amplas já tratadas, busco ver, nessa seção, como essa disciplina conseguiu se inserir e permanecer nos currículos do curso de Pedagogia desde a década de 1930. Além dos autores até aqui trabalhados, farei referência, em vários momentos, ao trabalho de Graziela Dias e Silva (2001), que analisa a trajetória da Sociologia da Educação no Brasil.

A proposta da Educação Nova, que constituiu o pensamento pedagógico brasileiro a partir do início do século XX, era demarcada, segundo Fernando de Azevedo, por duas formas de educação bem distintas. Uma era a “inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança” e outra “nas concepções funcionais da educação” (*apud* SAVIANI, 2010, p. 213), ou seja, uma vertente psicológica e individualizante, e outra inspirada nas ciências sociais que via a escola com uma função no corpo social, ressaltando a “necessidade de articular a escola com o meio e adaptá-la às condições de uma nova civilização” (*idem*).

A partir da década de 1920, a sociologia se institucionaliza no Brasil⁷⁰, imersa no campo educacional e com a função de auxiliar na formação dos novos quadros de escolarização e capacitação profissional.

Adaptar a escola a essa modernização, a esse modelo capitalista que se implantava no país, era reajustar a função da escola em prol de um caráter produtivo, e os domínios da sociologia é que dariam conta dessa relação entre trabalho e produção. Das ciências empíricas – biologia, filologia e economia - é a esta última que a sociologia recorre para se situar “[...] naquele espaço em que as representações sociais são feitas por meio do trabalho, da produção e do consumo dos grupos e indivíduos” (GERALDINI, 2007, p. 136). No momento em que o homem é representado pelo trabalho que executa, seu valor é atribuído não ao que ele é, mas ao que ele é capaz de fazer. Esse princípio é altamente produtivo para as

⁷⁰ Isso não significa que o pensamento sociológico já não existisse entre alguns intelectuais brasileiros.

sociedades capitalistas modernas, e no caso do Brasil, serve também para justificar os critérios de pertencimento da elite que, se antes se dava por simples pertencimento às famílias mais abastadas, passa a ser agora pela capacidade produtiva, não necessariamente ligada ao trabalho, mas sim ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, que dariam direito ao exercício das atividades modernas mais complexas. Nesse sentido, o Manifesto da Educação Nova defende o “direito biológico da educação”, na qual o indivíduo seria educado até onde suas “aptidões naturais” permitissem, estabelecendo aí uma nova “hierarquia das capacidades”, independentemente da origem social (PAGNI, 2000). Mesmo que aparentemente tais pressupostos pudessem dar ideia de mais oportunidades de ascensão a todos, a preocupação maior, tanto dos teóricos da educação quanto do governo, convergia prioritariamente para o ensino superior, que já estaria ao alcance de boa parte da elite, ou seja, não investindo nas primeiras etapas da educação, automaticamente não se criavam condições para uma ascensão social. Assim, só se acrescentou, com a educação, uma forma de legitimar a manutenção de uma elite no poder, não somente pela origem econômica, mas pelo *status* de suas capacidades “produtivas” conferidas pelo nível de escolarização. Como afirmam Martins e Amaral (2011),

Alcançar a eficácia na produção pressupõe a utilização de mecanismos sutis de controle das pessoas com base em relações de poder a um nível institucional. Tais técnicas visam tanto produzir quanto proteger a riqueza. Daí o aparecimento de instituições voltadas para a formação da força de trabalho, como é o caso da instituição escolar. (p. 100)

Surgindo no conjunto dessas instituições de controle modernas, a escola pública brasileira, ao projetar os indivíduos para determinadas atividades, se apoia na sociologia a fim de justificar sua organização. Isso otimizaria o mundo do trabalho, na medida em que a escola já teria encaminhado a função de cada um no corpo social, ou seja, não só formando mão-de-obra produtiva, mas estabelecendo todo um equilíbrio sobre as atividades dos indivíduos na sociedade.

Para compreender o caráter sociológico assumido pela educação brasileira, é indispensável ressaltar que, no Brasil, a própria institucionalização da sociologia é

extremamente vinculada e dependente da educação e, em especial, da formação de professores. Não houve, a princípio, o desenvolvimento de uma sociologia em outras áreas, como foi o caso de outros países latino-americanos, onde tal ciência vingou principalmente na área do Direito. Esta se fez primeiramente, no país, como sociologia da educação, para somente depois se estender a outros campos. Conforme os estudos de Dias e Silva (2001) a institucionalização da sociologia iniciou-se por meio da Escola Normais, onde havia se instituído como disciplina obrigatória na formação de professores. Isso ocorreu nas reformas de ensino promovidas ao longo da década de 1920 em vários estados brasileiros, levando aos professores, através da sociologia, um estudo de *alta cultura* que modernizaria a sociedade.

Emergindo não somente *para* a educação, mas *na* educação, a sociologia, como área de conhecimento, foi articulada e defendida principalmente por Fernando de Azevedo. Por ter contatos pessoais, a partir do jornalismo, com pessoas envolvidas diretamente na fundação da Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo chegou a lecionar nessa Universidade, sendo regente da disciplina de sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Aliás, como afirma Saviani (2010), já no final da década de 1920, ele havia introduzido tal disciplina no currículo da Escola Normal no Distrito Federal (onde implementou a reforma da instrução pública em 1928) e, logo após, também se incumbiu de lecionar esta mesma disciplina no Instituto de Educação de São Paulo, a convite de Lourenço Filho.

Como adepto da sociologia francesa de Émile Durkheim, Fernando de Azevedo, assim como seus contemporâneos, apostaram na sociologia como sendo a ciência necessária a todos os educadores que precisam, antes de tudo, ampliar sua visão sobre a sociedade para poder transformá-la. Além disso, esse modo de pensar a sociologia viu na Pedagogia um campo fértil para se trabalhar a moral, considerando a educação, antes de tudo, uma área social, um campo com objetivos e finalidades sociais. Assim, a sociologia de então assumiria esse papel de “ciência da moral”, que seria muito conveniente para os primeiros anos de instauração da república, quando se constituía também como a ciência capaz de fornecer os conhecimentos necessários para um planejamento político mais eficiente. A preocupação com a constituição de uma nacionalidade, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, exigia que se levasse em conta a diversidade do povo

brasileiro (tornada visível nas narrativas sociológicas), para usá-la como forma de estimular uma relativa coesão, essencial para a construção de uma política de identidade nacional. Aliás, o projeto modernizador, tal como exposto no Manifesto dos Pioneiros (1932), deveria começar na escola. Tendo como pressuposto que coesão não significa igualdade, o discurso sociológico dissemina outras teorias para justificar a manutenção “natural” de uma elite intelectual capaz de conduzir o país. Para a consolidação desse *status quo*, acaba-se incorporando traços do pensamento sociológico de intelectuais mais “tradicionais” e conservadores, como Azevedo Amaral e Oliveira Vianna, que usavam, na década de 1920, a teoria do “evolucionismo” de Spencer e o Darwinismo Social para justificar as desigualdades sociais (SAVIANI, 2010).

A leitura sobre o social, nessa época, só poderia ser autorizada e legitimada se fosse considerada científica. Daí a sociologia ir buscar na biologia os conceitos capazes de lhe conferir um caráter científico. Assim, são transpostos conceitos e métodos que, se antes se debruçavam somente sobre a natureza, são adaptados para fazer das relações humanas objetos de conhecimento. Conforme Foucault, “historicamente, Darwin representa o ponto de inflexão na história do intelectual ocidental” (1979, p. 11), pois ele altera o conceito de intelectual que antes era do escritor e que passa, então, a ser do cientista que domina uma técnica específica.

Englobando a ideia do “organicismo”, comum entre os pensadores brasileiros da época, o autor do Manifesto faz uma leitura e apropriação singular sobre o funcionamento da sociedade. A compara a um organismo (como Durkheim) com a intenção de amenizar os conflitos existentes na estrutura social capitalista, pois mesmo diferentes, toda e qualquer parte do organismo seria fundamental para o funcionamento harmônico do todo. E para garantir um lugar de controle central, põe o Estado como o “músculo central” desse organismo (PAGNI, 2000, p. 102). Fazendo tal leitura e analogia, a sociologia *durkheimiana* traduzida por Azevedo é bastante propícia à formação da república e ao fortalecimento do poder do Estado, no início do século XX.

Embora considerando que o problema das finalidades da educação deveriam se pautar por uma reflexão filosófica (através de uma filosofia da educação), Fernando de Azevedo acredita que somente a sociologia poderia dar condições de

“definir as singularidades nacionais e explicar a sua evolução social em várias de suas esferas que se interligam: econômica, política, educacional, etc.” (PAGNI, 2000, p. 276), ficando, assim, muito próximo da leitura sociológica que faz Durkheim sobre a evolução social. Enquanto a filosofia se ocuparia de ideais mais amplos, a sociologia poderia dar o embasamento científico para a leitura particular de cada momento e estabelecer, assim, “os ideais da sociedade humana em vista dos quais o indivíduo deve se formar e a quais condutas particulares têm o dever de se subordinar e de se adaptar harmoniosamente” (PAGNI, 2000, p. 276). Ao adotar os métodos científicos dos quais a filosofia não disporia, a sociologia se apresentava como tendo condições de efetivar mais objetivamente os fins estabelecidos pela sociedade. Por isso seu estudo seria essencial para a formação de professores, principalmente ao se deter sobre a definição das aptidões e funções dos indivíduos na sociedade, o que permitiria investigar os meios mais adequados para desenvolvê-las. Aliás, o próprio Durkheim defende, em *Educação e Sociologia* (1967), que a “Ciência da Educação” deveria se pautar nos procedimentos científicos da psicologia e da sociologia, enquanto a pedagogia científica ainda “não fosse possível”. (DURKHEIM, 1967, p. 54-74) Utilizando-se da sociologia, caberia ao campo da educação conhecer a realidade social para definir ideais políticos e princípios morais que regulassem a sociedade. Dessa forma, o educador deveria conhecer tais ideais e princípios para orientar o seu trabalho pedagógico, tendo em vista que estes poderiam variar de acordo com a época e o local, ou seja, considerando as condições históricas e sociais. .

Embora tenha feito a leitura de outras correntes sociológicas, como a marxista, Azevedo se embasa em Durkheim por ser esse, entre os grandes teóricos, o único a se deter sobre a educação, mais especificadamente, a educação moral que seria “a melhor maneira de socializar os indivíduos, ainda crianças, nas regras sociais mais fundamentais – nacionais, disciplinares etc.” (DIAS E SILVA, 2001, p. 16). Além disso, faz uma conciliação desta sociologia com a filosofia de John Dewey, sobre a qual Anísio Teixeira teria se debruçado. Por ter feito tais aproximações, foi conferido a Azevedo um caráter heterogêneo em sua obra, chegando até mesmo a ser considerado contraditório (SAVIANI, 2010, p. 216).

John Dewey foi o principal representante da Escola Progressista norte-americana, no início do século XX. Sua filosofia tentava aproximar a valorização do

indivíduo com os processos sociais que o influenciavam. Além da transmissão dos conhecimentos, a educação deveria considerar as aprendizagens decorrentes dos aspectos cotidianos e, para tanto, Dewey dá ênfase ao empirismo em sua proposta de educação pragmática. Tal pragmatismo, que busca se deter na utilidade cotidiana das aprendizagens, retira da escola a ideia de que é somente um espaço de instrução e lhe confere a responsabilidade de educar para a vida em sociedade. Dessa forma, Dewey tem como conceitos centrais as ideias de democracia e experiência, que possibilitam a valorização das aptidões naturais, das atividades espontâneas e a necessidade de conhecimento psicológico da criança, pois a educação já não se faz mais por imposição externa ao sujeito, mas deve conduzir seu desenvolvimento natural, que se dá de dentro pra fora (reverberação de Rousseau, certamente!).

Embora tais noções não fossem exclusividade da corrente norte-americana da Escola Nova, mas também estivessem presentes na corrente européia, predominaram no Manifesto alguns elementos que eram referenciados na teoria de Dewey, tais como: interesse e esforço (que faz com que Lourenço Filho o considere um “psicólogo sutil”). Esses e outros conceitos --comunidade em miniatura, trabalho conjunto, jogos recreativos – contribuíram para o desenvolvimento da psicologia comportamentalista, (CARVALHO, 2011).

Além disso, da filosofia de Dewey, foi enfatizado um dos princípios fundamentais da Escola Nova: o “direito biológico” à educação. Este direito garantia que qualquer indivíduo se educasse conforme suas capacidades naturais, sendo que tal pensamento surge “na medida em que a filosofia de Dewey apropriou-se da psico-fisiologia e da teoria da evolução da espécie” (PAGNI, 2000, p. 113). Embasado nessas teorias, o filósofo acreditava ser possível a democratização da sociedade, na medida em que cada um ocuparia seu espaço na hierarquia social conforme suas aptidões. Essa ideia de democracia foi compartilhada, no Brasil, por Anísio Teixeira.

Fernando de Azevedo como o principal responsável pela propagação da sociologia na educação brasileira, como afirma Pagni (2000), teve sua obra mais difundida no campo das pesquisas em educação do que a obra de Anísio Teixeira, principalmente a partir dos anos de 1950 quando essa sociologia tem seu auge, ao

se comprometer mais intensamente com a construção de políticas públicas, sendo esta uma tendência Ocidental de reconstrução da democracia no pós-guerra. Segundo Pagni (2000), no Brasil surge uma tendência à sociologização do pensamento pedagógico, excedendo até mesmo alguns limites, ao se fazer uma “leitura sociologizada da filosofia da educação ou da história da educação no Brasil.” (PAGNI, 2000, p. 315).

A profissionalização dos intelectuais da área das ciências humanas, o que lhes conferia o *status* científico, também era uma forma de os diferenciar do espaço da política, comprometendo-os com um projeto mais amplo de sociedade que pudesse ser garantido para além de instabilidade da configuração política. Dessa forma, mesmo que o cenário político brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1960, tenha se alternado entre regimes democráticos e autoritários, foi possível manter um projeto de modernização estável, só sendo abalado quando alterações nos modos de produção capitalista exigem. Torna-se possível, então, estabelecer políticas públicas “com bases científicas”, que reforçariam seu caráter “neutro”.

Por legitimar e reforçar, cientificamente, uma forma de organização social que privilegiava os grupos que estavam no poder, a sociologia teve condições de se impor com um caráter pragmático que servia ao projeto dos primeiros anos da república, em especial, através da educação. O discurso da sociologia enquanto ciência que constituiu a pedagogia foi de tamanha força, que mesmo com as inflexões que as ciências sociais tiveram ao longo das décadas seguintes, sua forte presença nos currículos de formação de professores não foi diminuída.

O caráter político das ciências humanas, em especial da sociologia, é posto à prova pela primeira vez com a instituição do Estado Novo. Anísio Teixeira, por não concordar com o regime, afasta-se da política (até mesmo por seu discurso democrático não ser de interesse governamental) e, nesse momento, a vertente psicológica da Escola Nova começa a se evidenciar, pois Lourenço Filho, representante dessa vertente, assume a direção do INEP, ganhando maior espaço nas políticas educacionais do governo. O INEP viria a ser a instituição mais representativa em relação à pesquisa e à política educacional no país, e Lourenço Filho imprime nele quase que exclusivamente sua visão psicológica. Já Anísio, ao se

retirar, vai buscar na academia o espaço para suas novas pesquisas de caráter sociológico (DIAS E SILVA, 2001, p. 51).

Para Fernando de Azevedo, os ideais que levam a uma cultura humanista estariam sendo prejudicados pela industrialização do início da década de 1950. A recente civilização industrial e sua preocupação com a formação voltada para o progresso tecnológico estavam deixando para trás a formação humanista clássica. Ao atribuir ao Estado essa guinada desenvolvimentista, alerta que a predominância das vontades políticas na educação seria um empecilho para se elaborar um projeto de sociedade coeso, de acordo com os fins definidos pela filosofia da educação e efetivados pela sociologia. Apesar de seu pessimismo, nessa década de desenvolvimento industrial acelerado, a sociologia vai voltar a fazer uma ponte com o Estado, dessa vez através do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, (ISEB), fundado em 1952, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado em 1956. Quando o projeto modernizador passa a envolver os intelectuais e a academia, a sociologia passa de um plano “teórico” para um período de produção científica sobre a sociedade brasileira, com maior apoio governamental.

Na área educacional, com o retorno de Anísio ao cenário político a convite de Getúlio Vargas, os ideais renovadores retomam a cena. Ele é convocado a se deter sobre a formação de professores no país, que preocupava o governo pela falta de inovações pedagógicas que acompanhassem o ritmo de desenvolvimento planejado. Anísio assume a CAPES, em 1951, e também o INEP, em 1952. Assim, tanto o INEP quanto as demais instituições criadas no período, retomam a vertente sociológica das pesquisas e políticas educacionais, em detrimento da vertente psicológica. Após o período de “afastamento” da sociologia nas políticas educacionais do Estado Novo, Anísio tenta atrair novamente os sociólogos para a área educacional, principalmente pelos privilégios que o CBPE fornecia, com financiamento para pesquisas que as ciências sociais não encontrariam em outro lugar. Além disso, como estratégia, Anísio convocou intelectuais prestigiados para atrair jovens cientistas sociais, como Gilberto Freyre, mesmo que esse não tenha produzido pesquisas para a área educacional. (DIAS E SILVA, 2001). Com isso, o CBPE formou um quadro de pesquisadores muito prestigiados, mas com um vago interesse pela educação, o que acabou gerando certo conflito entre os pesquisadores e os professores. Estes faziam coletas de dados e pesquisas de

campo nas escolas, sem que houvesse algum retorno ou propostas novas para a educação. E assim, a responsabilidade atribuída às ciências sociais não se vinculou, por desinteresse, à prática pedagógica. Se tais instituições foram financiadas para desenvolver pesquisa *na e para* a educação, acabaram sendo utilizadas como um pretexto para o desenvolvimento de outras ciências, como a sociologia. Como afirma Dias e Silva (2001),

O conceito de educação era ampliado para o de socialização, claramente extrapolando (ou ignorando) o conceito de educação escolar. Esta ausência da educação formal na definição dos objetivos do Centro já revela uma certa crítica dos sociólogos universitários ao **otimismo educacional dos educadores pioneiros**. A importância dada às condições gerais da sociedade brasileira, unida à desvalorização da educação, não mais vista como âmbito central para a transformação da sociedade, gerou uma perda do poder explicativo desse tema. Os novos pesquisadores afirmavam que o insucesso da experiência dos pioneiros de 1932 estaria na excessiva centralidade que esses pesquisadores teriam dado à educação formal. (p. 81) [Grifo meu]

Priorizando a educação com a pesquisa em espaços não-formais, tais teóricos parecem reforçar a ideia de que não acreditavam na escola (ao contrário dos renovadores) como espaço de transformação social, mas que seriam as mudanças em outros espaços mais amplos que transformariam a escola. Não se dando exclusivamente na escola, a educação passa a ser sinônimo de socialização⁷¹, e a herança dessa forma de compreender e fazer pesquisa em educação pode ser vislumbrada não diretamente nas disciplinas de sociologia, mas na diversidade de áreas não necessariamente ligadas a práticas pedagógicas escolares nos currículos atuais do curso de Pedagogia. Mesmo após o fim do CBPE, em 1977, muitos de seus intelectuais migraram para as Universidades e continuaram a seguir a mesma concepção de pesquisa em educação nos Programas de Pós-Graduação, produzindo efeitos na formação acadêmica de professores.

⁷¹ A inclusão de deficientes em escola regular, por exemplo, quando em muitos casos não têm condições de acompanhar a aprendizagem de conteúdos, reduzindo-se, assim, à socialização destes e dos não-deficientes, que aprendem a conviver uns com os outros, e que terão de fazer no ambiente de trabalho.

A valorização de aspectos particulares das comunidades brasileiras, deslocando a centralidade da escola, acabou criando um descompasso entre os rumos que o CBPE tomou e as expectativas que o governo tinha. A grande preocupação, em relação ao crescimento econômico do país, era a qualificação mínima de sujeitos produtivos, ou seja, a alfabetização de jovens e adultos. O governo passa a pressionar os pesquisadores, condicionando seu financiamento aos resultados na área da alfabetização de adultos e responsabilizando o Centro pela Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Como vários pesquisadores encaravam o projeto do governo como a imposição de um conhecimento homogeneizado, que não respeitava a diversidade cultural do país, inicia-se uma crise no Centro que escancarava a falta de articulação entre a teoria produzida nele e as políticas educacionais. Além disso, o caráter técnico da educação, exigido pelo governo, era visto como inferior à vocação científica (objetiva e neutra), manifestação do histórico elitismo acadêmico.

Com a aprovação da LDB de 1961, em que o Estado se desobriga da oferta da educação, responsabilizando-se apenas com os que não tinham recursos para pagá-la, o CBPE perde seu sentido como “planejador” da educação nacional. De uma maneira geral, Dias e Silva (2001) aponta que o Centro foi mais um forma de captar recursos e promover politicamente intelectuais, do que propriamente um local de produção em educação. Com o golpe militar de 1964, a crise se acentua: vários intelectuais se afastam ou são afastados do Centro, até sua extinção em 1977.

Como muitos sociólogos eram vinculados aos ideais da esquerda, vários deles sofreram forte repressão com a ditadura. A sociologia, por sua vez, sofre uma importante inflexão. Desvinculada agora dos projetos governamentais (além de censurada), a sociologia acaba por ser vinculada de vez aos projetos da esquerda, mas fica na clandestinidade por algum tempo. Com o grande crescimento da oferta de ensino superior, o número de sociólogos aumentou e, com o investimento feito pelo governo militar nos cursos de Pós-Graduação, abre-se, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua institucionalização.

Nos anos 60, a sociologia foi associada ao trabalho de Paulo Freire, ao questionar o papel da educação formal e, nos anos 70, surgem no país as teorias crítico-estruturalistas de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, entre outros, que

colocam a educação, mais especificamente, a escola como um aparelho do Estado, responsável por legitimar as desigualdades sociais ao reproduzir tanto a ideologia dominante (Althusser, 1970) como as diferentes classes e grupos sociais (Bourdieu&Passeron, 1975). A escola passa a ser duramente criticada, assim como as práticas de seus docentes. E a educação escolar, cerceada pelo autoritarismo militar, não só é alvo de desinteresse, mas motivo de certo repúdio pelas teorias sociológicas desse período.

É esse cenário “estéril” que possibilita a criação das Faculdades de Educação. Dias e Silva (2001) argumenta, por exemplo, que o fato de haver um “mal uso” das categorias analítico-conceituais das ciências sociais pela educação (em especial pelos Programas de Pós-Graduação em Educação), fez com que as pesquisas nessa área tivessem deixado de interessar às ciências sociais. Embora esse processo seja anterior à própria criação das Faculdades de Educação, pode-se entender que esse desinteresse não se dá em função de uma questão “científica”, mas, antes disso, devido a uma questão política.

Assim, a predominância dos saberes sociológicos no curso de Pedagogia acaba mostrando que, **mesmo que a sociologia não tenha mais como prioridade a educação, a educação sempre teve como prioridade a sociologia.**

Com a criação das Faculdades de Educação na década de 1970, e muito pelo fato das pesquisas em educação não terem desenvolvido esta área como ciência autônoma, os Cursos de Pedagogia acabaram por compor seus currículos com as áreas do conhecimento até então predominantes (suas ciências “auxiliares” como a sociologia, psicologia, filosofia, história), muitas vezes apenas complementando suas denominações com “da educação”. A Sociologia da Educação passa a ter forte incidência das teorias crítico-reprodutivistas, que trazem consigo uma determinada leitura marxista. Aliás, a resistência ao regime militar acabou por induzir a uma aplicação imediata do entendimento das teorias críticas sobre a escola, o que levou a um pessimismo entre os educadores, que não viam outra saída para a educação escolar, senão a de reprodução das desigualdades sociais. A importação de teorias sociológicas predominantemente européias mostrava-se, assim, deslocado do contexto brasileiro, como esclarece Dias e Silva (2001):

A maioria delas tratava da realidade de países desenvolvidos, com praticamente 100% da população infantil educada e taxas de bacharéis mais altas do que as nossas. O caso brasileiro era completamente diverso: ainda não tínhamos uma democratização do ensino básico que justificasse a adoção de perspectivas *frankfurtianas* como a desescolarização de Ivan Illich. A adoção desses modelos preconcebidos também desestimulava ou enviesava as escassas pesquisas empíricas realizadas nas faculdades de educação. (p. 128)

Em relação à presença da sociologia na educação, pode-se também considerar que, ainda que a sociologia não tivesse como prioridade as temáticas dessa área, seus pesquisadores precisaram avançar em seus estudos, mesmo que não em suas Unidades de origem (cursos de Ciências Sociais), para garantir suas posições nas relações de poder acadêmicas. A sociologia e a Psicologia, por terem delimitado e refinado suas ferramentas, se apresentam em condições de sobrepor um discurso de científico aos saberes da Pedagogia, ao mesmo tempo em que se tornam necessárias para fundamentar o saber pedagógico. Por outro lado, criticam a falta de domínio de suas ferramentas nas pesquisas educacionais. Seria, efetivamente, o domínio daquelas ferramentas imprescindíveis à finalidade da função das pedagogas, ou isso seria uma estratégia discursiva para tais ciências se manterem no domínio da área educacional?

Ora, não seria interessante por parte das outras áreas, abrir mão de atuar sobre esse campo, sempre disputado politicamente em função de sua eficácia reguladora. Portanto, não seria interessante aos que dele se privilegiam, impondo e valorizando os seus saberes, questionar essa formação heterogênea de professores. Faz parte de uma estratégia de poder direcionar as críticas e apontar as “insuficiências” da pedagogia como o problema maior da educação, sem questionar o papel das outras áreas como parte da formação fragmentada e diversificada que produz os pedagogos.

Ao lado do desinteresse da Sociologia pela educação, que teria provocado um distanciamento entre elas, abrindo a possibilidade para que outros saberes pudessem mediar educação e sociedade, acontece uma crescente dependência econômica brasileira do capital norte-americano, passando a Economia a reger a política educacional, principalmente a partir da década de 1980. Contudo, ainda que

na sua relação com o Estado, o afastamento da sociologia tornou as políticas públicas mais suscetíveis a uma gama de outros interessados em colocar seus projetos em ação, sua relação com a Educação, especificamente com a Pedagogia, seu afastamento não resultou na diminuição de sua presença na formação de professores. Provocou, isso sim, tentativas frustradas de se trabalhar uma sociologia da educação com base em teorias importadas, que pouco têm a ver com o contexto educacional brasileiro e suas necessidades.

Na década de 1980, a emergência de múltiplos organismos formuladores de políticas públicas em educação acabou por não mais permitir que as ciências sociais acompanhassem tais dinâmicas, com o poder de explicar e muito menos de agir amplamente sobre as condições sociais em que vivemos. No entanto, é intrigante como a Pedagogia ainda atribui a essa área o poder de falar sobre “a educação” num contexto educacional que nem ela mesma (a Sociologia) consegue acompanhar. O olhar “privilegiado” que a Sociologia da Educação, presente no curso de Pedagogia, pretende oferecer para os professores, é de tão longo alcance, que faz a Pedagogia perder a capacidade de enxergar o que está diante dela. No entanto, essa hipermetropia é bastante conveniente à manutenção dos modos de organização da sociedade brasileira atual.

2. Não é intenção aqui fazer uma história minuciosa da psicologia, resgatando a gênese de seu objeto entre os filósofos gregos até suas vertentes atuais. O que importa ressaltar é como a psicologia surge enquanto ciência moderna, e como acaba se inserindo e predominando na área da educação no Brasil.

Assim como as outras ciências humanas, a psicologia só teve condições de se evidenciar enquanto inserida em práticas de poder. Foucault, em *A História da Loucura*, mostra como a experiência da loucura no Ocidente, em meados do século XVII foi dando condições para que a psicologia passasse de um ramo da medicina para uma ciência humana, tendo sua emergência no final do século XIX. A partir do momento em que a loucura foi vista como uma patologia é que a medicina se propôs a tratá-la. Assim, o louco passou a ser tanto objeto do conhecimento como de

tratamento que, nesse caso, incluía a moralização das condutas desviantes. Nesse momento, a psicologia como um ramo da medicina é que tem o encargo técnico de trabalhar a moralização dos sujeitos. Portanto, antes de surgir como uma ciência, ela surge como uma prática de poder, tendo como referência uma patologia a ser moralizada. Somente quando a medicina clássica separa “corpo e alma”, é que a psicologia se torna um campo de saber próprio, tendo a “alma”, ou *psiqué*, como objeto de estudo e intervenção. Essa alma/psique diz respeito a uma interioridade, a uma relação que o homem estabelece consigo mesmo para melhor se adaptar à sociedade.

No seu processo para se estabelecer como científica, a psicologia inaugurou, em 1879, o primeiro laboratório experimental, com o fisiólogo alemão Wilhelm Wundt (em Leipzig, Alemanha). A partir daí, foi rápida a propagação de outros laboratórios nesse modelo pela Europa e Estados Unidos. Em relação à psicologia experimental, seria a biologia que daria os instrumentos para que, nesses laboratórios, se realizassem experimentos e observações de caráter científico. O psicólogo analisava reações simples a estímulos sensoriais, a fim de estabelecer dados objetivos as respostas dos sujeitos testados e compreender seus comportamentos a partir de uma estrutura geral da mente. A análise de tais estímulos sensoriais se dava através da descrição dos próprios sujeitos em relação ao estímulo recebido: esse era o método da introspecção de Wundt. Ele não acreditava que se podia estudar fenômenos mentais mais profundos (como a personalidade) através da psicologia experimental e por isso foi criticado, por jovens psicólogos, de ter um método muito simplista. Wundt viveu num período em que a pesquisa na academia alemã estava estabelecendo fronteiras entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. Apesar de sua psicologia experimental ser a mais “lembrada”, ele contemplava as ciências sociais através dos vários trabalhos que elaborou, como sendo de psicologia social. Esta separação era apenas uma estratégia metodológica, segundo Araujo (2009), ressaltando ainda que Wundt pretendia desenvolver a psicologia amplamente, pois essa deveria servir para a construção de um sistema filosófico. Por isso mesmo, Araújo “culpa”, principalmente, a vertente norte-americana da psicologia experimental, de ter dissociado a psicologia de Wundt de seu contexto e ideais filosóficos. No entanto, para a nova geração de psicólogos, era fundamental a

psicologia se dissociar da filosofia, construir seu objeto próprio e se estabelecer enquanto ciência.

Considerando os métodos alemães limitados, Alfred Binet, na França, retoma os métodos da chamada introspecção provocada, mas não mediante estímulos sensoriais, e sim através de questões pré-elaboradas, que dão origem ao seu método de medição da inteligência. Em 1882, Binet conhece o médico Théodore Simon, que trabalhava com crianças “anormais”. Simon pede conselhos a Binet, e esse acaba integrando uma Comissão para estudar tais crianças que eram, na época, uma grande preocupação do Ministério da Instrução. Um dos objetivos era identificar os “débeis mentais” nas escolas e, para tanto, era preciso formular um padrão de normalidade para diferenciá-los. Através de testes de dificuldades crescentes, Binet passa a comparar os resultados destes para definir uma “idade mental média”. Uma criança “normal” deveria saber resolver a maioria dos problemas que as outras crianças de sua idade. A partir daí, a dupla se lança em anos de estudos em psicologia infantil para estabelecer as escalas métricas da avaliação da inteligência. Foram inúmeros os testes realizados por outros pesquisadores sobre a inteligência humana, mas foi somente a partir do trabalho de Binet-Simon que a inteligência passa a ser compreendida para além de respostas ao sensorial, mas como um processo mais complexo. Além disso, esse trabalho é o primeiro a relacionar o desenvolvimento cognitivo com a idade cronológica. Os testes passaram por diversas reformulações e, somente em 1911, se adapta a avaliação para adultos, a pedido do Ministério da Guerra Francês (Muller, 1976). Os testes de Binet-Simon despertaram grande interesse dos norte-americanos, que os aplicaram massivamente com a intenção de justificar processos de exclusão social. Mais tarde, estes também adaptaram os testes, dando origem ao “Q.I” – Quociente de Inteligência.

Já na Suíça, amigo e contemporâneo de Binet, Édouard Claparède (1873 – 1940) também se destacava nas áreas de psicologia e pedagogia. Formado em medicina, o suíço trabalhava com interesses bem vastos na área da psicologia, e classificava seu trabalho como sendo “funcional”. Fundou em 1912 o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que se dedicava a pesquisas na área pedagógica e psicológica. A ideia de educação funcional de Claparède advém do conceito biológico de “função” e, para ele, o pensamento fazia parte do organismo (sujeito) e

era responsável por adaptá-lo da melhor forma ao ambiente. O pesquisador destacou em seus trabalhos a função do *interesse*, pois somente este conduzia uma ação que resultaria no desenvolvimento da vida mental (Muller, 1976). Nesse sentido, seria de extrema importância considerar os interesses mais imediatos das crianças no processo de aprendizagem, o que retirava o professor do centro da ação educativa, colocando os interesses da criança em seu lugar e dando surgimento, ao mesmo tempo, ao sujeito psicológico que Claparède define como o “sujeito ativo”. O médico aspirava um ensino “sob medida”, que deveria respeitar não só os interesses da “natureza infantil” e seu desenvolvimento, mas as capacidades de cada aluno. Para isso, o professor deveria se apoiar na psicologia a fim de avaliar o perfil psicológico dos alunos, oportunizando os meios mais adequados para que cada um se desenvolvesse, sendo o professor um auxiliar entre a criança e esses meios de aprendizagem. Entre as atividades, Claparède deu destaque ao jogo, uma novidade para a época como forma de aprendizagem, que “naturalmente” seria substituído pelo trabalho no mundo adulto.

Antes de Claparède, o alemão Friedrich August Fröebel (1782-1852), já havia se destacado na defesa de uma educação que colocava a criança no centro do processo. O educador alemão, que tinha forte discurso religioso em suas obras, acreditava que a criança tinha uma essência que deveria ser cultivada, fazendo uma analogia entre as crianças e sementes (que germinariam com os devidos cuidados), sendo que as mulheres é que deveriam, prioritariamente, se encarregar dessa educação. Fröebel “naturalizou” uma infância que deveria ser livre para aprender espontaneamente, principalmente através do jogo e da arte, atividades próprias da infância. Vivendo no período de estabelecimento do pensamento burguês, a conotação religiosa do pensamento do educador seria uma forma de impor uma lei maior sobre a vida das pessoas, que as fizessem aceitar as consequências do capitalismo. O papel que o discurso religioso exerce nesse momento, vai sendo substituído pelo desenvolvimento das ciências, em especial da biologia, para justificar as mazelas sociais através do processo de individualização e consequente responsabilização do sujeito pela sua sorte.

Muito do que Fröebel defendia é retomado por Claparède, mas com o respaldo científico da psicologia, reforçando a ideia da criança como centro ao qual o educador deve se adaptar. Em relação aos professores, Claparède demarca muito

bem as fronteiras de seu trabalho, sendo que eles têm a obrigação de se interessar pela psicologia infantil: do contrário, não serviriam para educação. No entanto, esse interesse serviria para qualificar a sua função prática, enquanto o papel do psicólogo seria produzir pesquisa e teoria. Ou seja, o trabalho intelectual é do psicólogo, enquanto o trabalho prático de aplicação das teorias psicológicas é do professor.

O primeiro laboratório de psicologia experimental no Brasil foi criado em 1906 no *Pedagogium*⁷², na cidade do Rio de Janeiro, sendo estruturado no modelo do laboratório de Binet. Já em 1914, o psicólogo e professor italiano Ugo Pizzolli vem ao Brasil e, na Escola Normal de São Paulo, comandou por lá seu Laboratório de Psicologia por quase uma década. Essa escola era considerada modelo no país em formação de professores e, dessa forma, a instauração do laboratório chamaria atenção para as novas técnicas da psicologia experimental. Dessa experiência, participou o educador paulista Sampaio Dória, que foi o primeiro a publicar trabalhos sobre os testes psicológicos no Brasil, além de ser considerado o grande mestre de Lourenço Filho.

Em 1920, Lourenço Filho já era professor da Escola Normal de São Paulo e se destaca na área psicológica, sendo o encarregado pelos rumos da psicometria no país. Também foi o tradutor das obras de Binet e Claparède para o português, publicadas em 1929. Durante toda a década de 1920, Lourenço Filho atuou na formação de professores e tem uma vasta produção intelectual que, embasada na psicologia, tinha especial dedicação à temática da alfabetização. Em 1922, também se destacou pela reforma do ensino que fez no Ceará. É através de sua atuação na formação de professores, que Lourenço Filho é considerado o grande responsável por disseminar⁷³ a psicologia como disciplina no Brasil. O educador mostrou-se, por diversas vezes, atento às “novidades” educacionais que se davam na Europa e, principalmente, nos Estados Unidos.

Além de *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), e da *Cartilha do Povo* (1928), o autor se destaca pela publicação dos *Testes ABC* (1933). Sob a influência

⁷² O *Pedagogium* foi um museu pedagógico fundado em 1890, na cidade do Rio de Janeiro. Surgiu com a ideia de ser uma instituição referência para a educação nacional em termos de reformas, formação de professores (em nível de Escola Normal), além de pretender concentrar a coordenação de atividades pedagógicas do país. Fechou em 1919. Conforme: www.wikipedia.org

⁷³ Na Reforma Benjamin Constant, a disciplina de psicologia já constava na formação do Curso Normal do Ginásio Nacional, em 1890.

que a psicometria tinha na época, os *Testes ABC* tinham o objetivo de medir a “maturidade” das crianças para o início do processo de alfabetização, servindo para a organização de classes homogêneas. Assim, se apresentava uma proposta racional e científica para a organização das emergentes escolas públicas brasileiras, que recebiam a grande maioria de crianças nunca antes escolarizadas. Desde esse início, a escola pública no Brasil apresentava altos índices de reprovação no primeiro ano de escolarização/alfabetização, problema que se acreditava poder ser pelo menos amenizado, com a classificação desses alunos entre fracos, médios e fortes, justificando que tal conhecimento (dos alunos) serviria de estratégia para o professor preparar melhor o seu trabalho. A adaptação dos testes que Lourenço Filho criou era rápida e econômica, sendo de possível aplicação em massa, o que fez em São Paulo enquanto ocupou o cargo de Diretor Geral do Ensino (1930). Entre 1932 e 1937, quando ocupou importante cargo na Diretoria Geral da Instrução Pública (encabeçada por Anísio Teixeira), esteve em missão nos Estados Unidos para conhecer o sistema de educação daquele país, tendo se relacionado com diversos professores do *Teacher's College*, entre eles Kilpatrick⁷⁴. Por ter uma origem e experiências diferentes das de Anísio Teixeira na área educacional, Lourenço Filho, em sua viagem, acaba discordando em alguns pontos do que Anísio descrevera anos antes sobre aquele país, quando o visitou. Por exemplo, Anísio dizia que, assim como no Brasil, havia muito despreparo dos professores norte-americanos em relação às teorias que ali se produzia, quando, para Lourenço Filho, não era isso propriamente o que se via, já que Anísio “tinha olhos argutos e ouvidos refinados para pensar o pensamento; mas não formatados pela prática, pela experiência, pelo treino ou pelo experimento pedagógico” (WARDE, 2003, p. 139). Este é apenas um dos pontos que vai marcando as diferentes perspectivas entre os dois educadores que se alternam, nas décadas seguintes, à frente das políticas públicas educacionais.

Podemos ver que as propostas disseminadas pela Escola Nova é que vão demarcar a educação como campo de emergência das ciências sociais e da psicologia no Brasil. Mas para além de “acrescentar” conhecimentos, tais ciências servem de instrumento para modificar o papel e a função dos professores e da

⁷⁴ Juntamente com Dewey, o norte-americano William Kilpatrick (1871-1965), disseminou as ideias da “Escola Ativa”, tendo destaque pela elaboração de seu “Método de Projeto”.

pedagogia. Ao colocar a centralidade do processo educativo na criança, cria-se a necessidade de compreender os interesses e fases do desenvolvimento dessa criança e, secundariamente, o *que* esta pode aprender a partir desses interesses e capacidades.

Desde que a Escola Nova enfatizou a mudança na relação professor-aluno, muitas dúvidas acompanharam a proposta, como a da limitação de uma educação que dependesse da manifestação dos interesses das crianças, que nem sempre corresponderiam às expectativas em relação à sua “natural curiosidade”. E, segundo as críticas, em se tratando de crianças pobres, seus interesses ficariam reduzidos aos conhecimentos do seu cotidiano. Nesse sentido, questionava-se a função da escolarização, quando esta não serve para atingir outros níveis de conhecimento para além do já conhecido. Outro ponto que já se manifestava na época, era para que tipo de público essa educação era voltada, sugerindo que, enquanto essa era dirigida às classes populares, as elites não abriam mão de uma escolarização que perpetuasse, através de um ensino sistemático, os conhecimentos formais, universais, abstratos, que lhes garantiriam um *status* de saber.

Mesmo assim, o discurso que se torna hegemônico quando a pedagogia e os professores sofrem uma inflexão em seus papéis, estabelece que tudo o que fora feito até então deve ser visto como “tradicional” e, portanto, como práticas que deveriam ser abolidas e repensadas em novas propostas de educação. No entanto, a estrutura do aparelho escolar não absorve, para além da retórica, todas as mudanças que implicavam as propostas da Escola Nova, como a adaptação do mobiliário, a instauração de “laboratórios”, etc.. E se o ideal pedagógico escolanovista permanece como uma “utopia” nunca alcançada pela falta de estrutura escolar, o mesmo não se pode dizer da formação de professores, que passou a produzir educadores ao estilo Escola Nova para todo o tipo de escola. O que se produz, então, são efeitos de subjetivação, nos modos de ser sujeito. No caso da formação de professores, esse modelo pedagógico foi de tal forma “naturalizado” que ficou “acima” de qualquer suspeita e problematização.

Dada a importância que assumiu a escolarização para a sociedade brasileira, no início do século XX, determinou-se que a pedagogia não poderia responder “sozinha” pela produção desses novos sujeitos, por não deter os instrumentos

necessários. A ampliação da escolarização não dizia respeito somente à preocupação em ampliar os conhecimentos formais da população, mas também em investir na homogeneização de uma infância através da escolarização, a fim de se manter nova ordem republicana. Com isso, se propunha combater os problemas sociais da época, como os desvios de comportamento que levavam à criminalidade e a prevenção de doenças através das práticas higienistas⁷⁵. Um dos principais motivos para que a psicologia, que surgira no início do século XX no Brasil, tenha se centrado no domínio de testes psicológicos, era devido ao seu poder de regulação e de governo das condutas e, também, pelo fato de fazer parte do chamado Movimento de Hygiene Mental (surgido nos Estados Unidos em 1908). Para além das práticas de higiene e saúde do corpo necessárias para evitar as epidemias da época, estendeu-se uma noção de higiene para o âmbito “mental” da população, para se garantir a saúde do corpo social, o que implicava detectar e prevenir doenças mentais e desvios de comportamento que viessem a surgir nos novos conglomerados urbanos. A higienização mental no país foi disseminada principalmente pela Liga Brasileira de Hygiene Mental, criada em 1922, da qual participavam não somente médicos, mas uma gama de outros profissionais da elite intelectual da época, pois a questão não se reduzia à criação de hábitos saudáveis, mas a uma moralização e organização da sociedade baseadas em critérios de normalidade fornecidos pela psicologia. Havia a preocupação de intervir diretamente em várias instâncias sociais, mas a escola⁷⁶ foi o local privilegiado para essas práticas, passando a contar, principalmente, com uma psicologia que teria como função testar, medir, classificar os “normais” e os “anormais”, que deveriam ocupar lugares diferentes nas classes escolares. Nesse sentido, a determinação biológica, o

⁷⁵ Conferir mais em: COSTA, Jurandir Freire da. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

⁷⁶ Para se ter uma ideia de como esse movimento, para além dos testes, permeou a educação, havia uma Seção no interior do IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais), chamada de Seção de Ortofrenia e Hygiene Mental (SOHM), que além de tratar dos “desajustados”, promovia cursos e formações com pais e professores que, entre os anos de 1934 e 1935, tinham como alguns temas: “A escola e a família; O ambiente parental e a criança pré-escolar; a habitação e a higiene mental; A vida da criança em família e extra escola; O problema psicológico do filho único; O filho mimado e o filho odiado; Os irmãos e os conflitos familiares; Outros parentes e sua influência sobre a personalidade da criança; Formação dos primeiros hábitos; Os medos e o sentimento de inferioridade; A mentira infantil; Os jogos e as fantasias; Os maus hábitos; O desenvolvimento psicossocial da criança; Problema mental dos pais; formação mental dos educadores.” Conforme: MACEDO, Roberta de Barros do Rego. *O Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal nos Anos de 1930*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

nível de inteligência de cada um, tirava de foco qualquer análise sobre a influência das condições sociais sobre a aprendizagem. Para embasar tais ações, a Liga contava com a ideia de “escola sob medida” de Claparède, já que este defendia a separação em classes de acordo com a classificação dos alunos entre fortes e fracos. Para os casos considerados mais extremos (os mais fracos ou os mais desajustados), defendia-se a criação das escolas especiais (e de fato algumas foram criadas), pois se evitaria a “contaminação” dos melhores, diminuindo o índice de repetência nas escolas. Nesse sentido, os testes psicológicos tinham importante função de medir as qualidades intelectuais e definir o destino dos sujeitos, contribuindo para a manutenção de uma elite intelectual desde o início da escolarização. As ideias de Lourenço Filho e da Escola Nova não são, portanto, isoladas de um contexto social que demandava um tipo de educação, e no qual a psicologia surge como um instrumento de normalização que, com a expansão da escolarização, precisava fazer parte da formação dos profissionais da educação, para garantir sua aplicação. Sobre os testes psicológicos, é importante a colocação de Wanderbroock Junior (2007):

A força desses instrumentos consistia muito mais no modelo social da época do que efetivamente em seus critérios “neutros” ou científicos. Passados mais de oito décadas desde que os primeiros testes foram traduzidos pela Liga, embora muitos tenham sido modificados, os princípios que os regem continuam os mesmos, provando que sua existência está intimamente entrelaçada com as necessidades do modo de produção que até hoje permanece vigente. (p. 161)

O autor se refere principalmente ao aspecto produtivo e de controle das práticas de individualização, a fim de atenderem aos princípios liberais da nossa sociedade moderna.

Walkerdine (1998) também chama a atenção para o contexto da produção desses discursos, que não é isolado e diz respeito a uma série de questões sociais que no século XIX se tornaram objetos da ciência, como a “naturalização” da família e a possibilidade de intervenção nesta. Nesse sentido, o interesse pela infância só aumenta: primeiramente para “conhecê-la” (produzindo um discurso especializado

sobre ela); depois para discipliná-la nas novas instituições que surgiam e que a tiravam da educação exclusiva da família. Enquanto os adultos, homens e mulheres, passam a ser “recrutados” pelo modo de produção capitalista, essa criança passa a ser “recrutada” pelas escolas públicas.

Seguindo a linha da invenção dessa infância ocidental moderna, é que Jean Piaget, criador da Psicologia Genética, se destaca e acaba se tornando um nome de prestígio entre os educadores. Apesar de nunca ter se proposto a pesquisar sobre educação, é, talvez, um dos nomes mais associados à pedagogia nos dias de hoje. O suíço Piaget, oriundo da biologia, acaba migrando seus interesses para a psicologia e tem, em 1919, seus primeiros contatos com psicologia da infância, em Paris. Lá ele encontra Thèodore Simon e passa a investigar o pensamento infantil. Nas décadas de 1920 e 1930, assumindo a coordenação do Instituto Jean Jacques Rousseau, Piaget começa a publicar suas pesquisas na área⁷⁷, e produz uma forma de compreender a inteligência da criança através dos estádios⁷⁸ de seu desenvolvimento. Com um grande aparato de testes de laboratório, em que as crianças interagem primeiramente com objetos, Piaget reforça uma tendência “inatista” de que há algum tipo de pré-disposição inerente ao sujeito para o seu desenvolvimento cognitivo. Esse processo de ‘naturalização’ da infância já havia sido iniciado por Darwin, ao fazer um estudo sobre o próprio filho. Com as lentes do conceito de sobrevivência do “mais apto”, Darwin já tinha deixado o caminho aberto para o aprimoramento de ciências que colocariam no sujeito a centralidade de seu próprio processo “evolutivo”.

Em sua teoria, a Epistemologia Genética, Piaget argumenta que o nível de aprendizagem do sujeito vai se dando conforme o desenvolvimento das estruturas cognitivas do mesmo (que depende de uma maturação do sistema nervoso central), e que a passagem de um estágio para outro só pode se consolidar quando o anterior já estiver bem estabelecido. A grande novidade do trabalho de Piaget é que ele considera que o conhecimento se constrói na interação entre os fatores internos (*a priori*) e os fatores externos (*a posteriore*) - o que dividia as teorias até então

⁷⁷ A linguagem e o pensamento na criança (1923); O raciocínio da criança (1924); A representação do mundo na criança (1926); A causalidade física na criança (1927); e O julgamento moral na criança (1931); O Nascimento da Inteligência na Criança (1936).

⁷⁸ Sendo eles: sensorio motor, intuitivo ou simbólico (também conhecido como pré-operatório), operações concretas ou operatório-concreto e operações formais ou lógico-formal.

formuladas. Por fazer tomar objetos como fatores externos, em suas pesquisas, Piaget foi criticado por restringir as interações ao par sujeito-objeto. Piaget foi acusado, por alguns autores, “de cair no intelectualismo, de isolar artificialmente a inteligência ao desconhecer as suas relações com a afetividade” (MULLER, 1976, p. 105). Foi defendido, por outros autores, que consideravam que ele levava em conta a interação social, valorizando o trabalho em equipe na formação da inteligência ou, então, que o pesquisador considerava, sim, que **o meio social pudesse interferir no ritmo do processo, mas nunca alterar o seu ordenamento**. Entendendo que toda conduta resulta de um processo de adaptação ao meio (ao qual ele precisa se adaptar por meio de acomodação) para restabelecer um equilíbrio, o meio passa a ser o parâmetro de um sujeito em constante adaptação, numa dinâmica que vai permitindo a emergência de um sujeito cada vez mais flexível e acomodado capaz de se adaptar a cada mudança do meio, de tal forma que é essa sua capacidade de adaptação ao meio que constitui a inteligência desse sujeito.

O trabalho de Piaget começa a ser conhecido entre poucos no Brasil, através das referências que os escolanovistas faziam ao seu trabalho, sendo mais difundido a partir do crescimento desse movimento. Em 1936, na Revista Educação⁷⁹, é traduzido para o português o primeiro artigo de Piaget: “O trabalho por equipes na Escola: aspectos psicológicos” (VASCONCELOS, 1996). Contudo, é só na década de 1980 que a ideia piagetiana de “construção de conhecimentos” é difundida amplamente no Brasil, com a implementação do chamado “construtivismo pedagógico”, que vai passar a orientar as políticas educacionais na década de 1990 até os dias de hoje, sobretudo (mas não exclusivamente) na área da alfabetização.

Como as demais propostas inovadoras da época, as Psicologias do Desenvolvimento, entre as quais a Psicologia Genética, entendeu o conhecimento como produto de capacidades naturais e inatas e, portanto, refuta o tipo de educação que impõe conhecimentos “prontos”, em favor de uma certa autonomia que o sujeito teria para desenvolver ou construir os seus conhecimentos. Dessa forma, segundo Walkerdine (1998)

⁷⁹ A *Revista Educação* foi publicada pela primeira vez em 1927, mas chamava-se *Revista da Educação*, era uma produção da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

Se o conhecimento se torna naturalizado, os fatos (como fenômenos sociais) adquirem, portanto, um status secundário relativamente aos conceitos, de forma que **o conteúdo se subordina ao processo**. O conhecimento como categoria social é, pois, marginalizado em favor do conhecimento como produção e também como competência individual. (p. 168)[Grifo meu]

Ainda no início do século XX, outra vertente da psicologia, o chamado “behaviorismo”, também ganha destaque. Em 1913, com base nos trabalhos da psicologia animal, o psicólogo norte-americano John Watson publica um importante artigo onde fundamenta a sua teoria comportamentalista. Sendo a princípio um pesquisador da psicologia animal, Watson aplica a metodologia utilizada com animais para estudar o comportamento humano, a partir de métodos de condicionamento (estímulo-resposta). Em 1916, conhece o trabalho do fisiólogo russo Ivan Pavlov, que trabalhava com o condicionamento de cães e que vem reforçar a sua teoria. O “behaviorismo” descarta o que as outras vertentes da psicologia levavam em consideração na época (emoções, inteligência, vontade, interesse, ou seja, a subjetividade), apenas se focando nos resultados objetivos das respostas humanas frente a algum tipo de estímulo. O objetivo geral era que, ao prever o comportamento humano frente a um ou outro estímulo, era possível condicioná-lo.

Já na Rússia soviética, Lev S. Vigotski passa a desenvolver uma psicologia que considerasse os aspectos históricos e culturais no desenvolvimento cognitivo. Passando pelo período da revolução russa de 1917, o marxista Vigotski efetuou estudos em comunidades russas isoladas, o que o incitou a desenvolver estudos sobre o pensamento e a cultura. Vigotski desenvolveu uma teoria do desenvolvimento linguístico e psicossocial das crianças que atendia às necessidades da nova configuração da sociedade russa, baseada nos conceitos do materialismo histórico. O trabalho de Vigotski não chegou a ser amplamente conhecido nessa época, sendo disseminado somente algumas décadas depois de sua morte, ocorrida em 1934.

Das várias perspectivas da psicologia que se desenvolviam pelo mundo no início do século XX, a que prevaleceu nos discursos oficiais e na formação de professores no Brasil se deteve, inicialmente, nas práticas psicométricas que, como visto anteriormente, se apresentavam como um importante instrumento de classificação dos escolares. Lourenço Filho, o grande propagador da psicologia aplicada à educação, ao ocupar importantes cargos públicos no governo, em muito colaborou para que se acentuasse o caráter “psicologizante” da educação e, conseqüentemente do curso de Pedagogia. Na Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, propôs a criação do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), que além de fazer pesquisas na área, serviria para a organização das classes escolares mediante testes de avaliação. Ao assumir o recém criado INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 1938, Lourenço Filho, embora direcionasse o Instituto para pesquisas mais amplas do que as de caráter psicológico, criou também uma Seção de Psicologia Aplicada nesse Instituto. Como órgão oficial de pesquisas educacionais do governo, o INEP se propunha a orientar as práticas pedagógicas pelo país afora e conforme o próprio Lourenço Filho (1955),

A ação do INEP estendeu-se a vários estados, e ainda a países vizinhos, mediante estágios e cursos de aperfeiçoamento para professores de psicologia e chefes de serviços educacionais; estabeleceram-se, por essa forma, serviço de psicologia aplicada e de medidas educacionais no Rio Grande do Sul, Estado do Rio de Janeiro, Pará e Espírito Santo, o Centro de Medidas Educacionais de Sucre, na Bolívia, e a Divisão Técnica do Ministério da Educação do Paraguai. (p. 88)

Além da produção e da ampla difusão de discursos pedagógicos e psicológicos é importante ressaltar que o INEP em muito se alinhava com os discursos da USP (até mesmo pelo fato de vários intelectuais da Escola Nova, além de ocuparem cargos públicos, não terem se afastado da formação de professores nas universidades) que foi um importante modelo a ser seguido na organização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país. Sendo assim, a presença da psicologia parecia inevitável, principalmente nos cursos de Pedagogia. Segundo Lourenço Filho (1955):

No curso de pedagogia (em que os estudos são feitos na cadeira de **psicologia educacional**), os estudos têm caráter mais objetivo e prático, para que possam servir à formação de técnicos de ensino e **psicologistas escolares**. De modo geral, os estudos compreendem **dois anos de psicologia evolutiva e da aprendizagem e outro de psicologia diferencial**. Em algumas faculdades, acrescentam-se noções especiais sobre a educação de excepcionais da mente e do caráter, e de **história da psicologia**, como ocorre na Universidade de São Paulo. (p. 135. Grifos meus)

O caráter “mais objetivo e prático” que essas psicologias experimentais produziram dizia respeito principalmente ao domínio das técnicas de avaliação e classificação dos sujeitos, e esse debruçar-se sobre as subjetividades vai sobrepondo-se aos domínios da pedagogia. Após sua permanência no INEP, até o fim do Estado Novo (1945), Lourenço Filho assumiu a direção do Departamento Nacional de Educação entre os anos de 1947 a 1951. Nesse período, estava em discussão o projeto da LDB no país, e Lourenço Filho ficou responsável pela comissão que preparava esse projeto de Lei, aprovado apenas em 1961 (com o substitutivo de Carlos Lacerda).

A valorização da psicologia e da psicometria na educação, por Lourenço Filho, deixou entre seus legados, os Testes *ABC*, que tiveram muita repercussão⁸⁰ no país e permitiram que a ideia de “maturidade” e “prontidão” para a alfabetização se incorporasse no pensamento pedagógico brasileiro.

3. Ao percorrer os caminhos da didática no ensino superior brasileiro, Garcia (1994), em seu relato da entrevista com a professora gaúcha Graciema Pacheco, criadora do Colégio de Aplicação e docente da Faculdade de educação da UFRGS, mostra como a Psicologia era prestigiada pelos professores. Desde o seu tempo como professora do Instituto de Educação, em Porto Alegre, atuando no Curso Normal, Graciema ministrava as disciplinas de psicologia, e ao ser convidada, em

⁸⁰ Os *Testes ABC* tiveram 12 edições publicadas, entre os anos de 1933 a 1974, totalizando 62 mil exemplares. Isso não significa que a aplicação do teste tenha se restringido à esse número, pois a popularidade dos testes permitiram sua aplicação “informal”, mesmo a quem não adquirisse o material originalmente publicado.

1946, para atuar no curso de Filosofia da Universidade de Porto Alegre (UPA, futura UFRGS), para reger as disciplinas de *didática geral* e *didática especial*, diz só ter aceito o convite “[...] unicamente porque: *me deu a liberdade de organizar uma didática com fundamentos psicológicos, de cunho psicológico*” (p. 59). A autora ainda complementa as informações da entrevistada ao afirmar que:

[...] a espinha dorsal do curso de didática por ela organizado era a psicologia evolutiva e da aprendizagem, enfatizando que sempre se preocupou com a fundamentação científica da didática e, por isso, recorria à autoridade dos grandes nomes da ciência psicológica. (GARCIA, 1994, p. 59.)

Antecedendo Graciema Pacheco, outros professores já tinham introduzido a psicologia na Faculdade de Filosofia da UPA. Para destacar o caráter da psicologia enquanto disciplina oferecida na Faculdade de Filosofia dessa Universidade, trago alguns dados do estudo de Willian Barbosa Gomes e Gustavo Gauer (2003), intitulado *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1943 – 2003*. Segundo os autores, as primeiras disciplinas da área nessa Universidade foram as de *Psicologia Geral e Experimental* e *Psicologia Pedagógica*, ambas ministradas no curso de Filosofia e de Pedagogia, a partir do ano de 1943.

O primeiro professor de psicologia da Faculdade de Filosofia da UPA foi Oscar Machado da Silva, metodista e único professor com formação em psicologia (feita nos Estados Unidos) na cidade de Porto Alegre. Logo se tornou catedrático do curso de Pedagogia, e era conhecido como behaviorista, na linha de Watson. Já o segundo professor, Décio Soares de Souza, médico psiquiatra com formação em psicanálise, tinha essa abordagem extremamente presente em suas aulas, que chegavam a ser ministradas no Hospital Psiquiátrico São Pedro. Com o seu afastamento em 1946, foi substituído pelo professor assistente Victor de Britto Velho, também psiquiatra e adepto da corrente psicanalítica, que atuou na Universidade até 1969, quando foi afastado pela Ditadura Militar. Já o próximo professor foi Nilo Antunes Maciel, formando na primeira turma do Curso de Filosofia. Tinha como foco de interesse a psicotécnica francesa, que utilizou para desenvolver seleção de pessoal, a princípio no DAER (Departamento de Estradas e Rodagem) e, mais tarde,

em outras empresas públicas e privadas. Na década de 1950, organizou o primeiro serviço de Psicologia da UFRGS, onde atuou até 1970. Além de Maciel, dessa primeira turma do Curso de Filosofia, destaca-se a professora Graciema Pacheco, que já possuía experiência como professora primária, começando a atuar no curso de Pedagogia a partir de 1946. O trabalho de Graciema já começa a apontar para a teoria construtivista de Jean Piaget. (GOMES; GAUER, 2003)

Segundo Vasconcelos (1996), os primeiros difusores das ideias de Piaget no Brasil foram o próprio Claparède e Helena Antipoff. (p. 258). Independentemente das movimentações nas Universidades, em 1929, um grupo de professores de escolas públicas de Porto Alegre, foi ao Uruguai participar de cursos balizados pelas ideias de Claparède e, posteriormente a Minas Gerais, quando o próprio pesquisador veio ao Brasil à convite de Helena Antipoff. A psicóloga e pedagoga russa que veio morar no Brasil em 1929 (a convite de Francisco Campos para organizar um núcleo de inovações pedagógicas e formação de professores em Minas Gerais), tinha sido aluna de Claparède e integrado a equipe de pesquisadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Claparède elogiava e indicava o trabalho do jovem Piaget, o que levou professores a se interessarem e, no caso dos gaúchos, a importar suas obras para estudo. O movimento da Escola Nova propiciava a busca por inovações pedagógicas e foi com essa necessidade e objetivo que a obra de Piaget passou a ser explorada. E mesmo que o psicólogo suíço não tivesse uma proposta didática, sua narrativa sobre a infância e seu desenvolvimento supriram a necessidade de uma teoria científica que se antepusesse à prática. Como relatou a professora Graciema, as teorias de Piaget eram “consistentes e comprovadas. Era uma teoria que convencia.” (VASCONCELOS, 1996, p. 189). Nesse sentido é que, por décadas, a prática da professora Graciema Pacheco no curso de Pedagogia foi trabalhar a formação didática através de uma teoria cujo foco não era as aplicações didáticas, mas interpretações psicológicas dos indivíduos. Ressalta-se que, na perspectiva de pôr à prova as teorias construtivistas, a professora Graciema articula a fundação do Colégio de Aplicação, em 1954, vinculado à Faculdade de Filosofia e, posteriormente, à Faculdade de Educação, sendo diretora desse Colégio desde sua criação até o ano de 1980.

Em 1949, Jean Piaget visitou o Brasil como representante da UNESCO (diretor do Gabinete Internacional de Educação), em um Seminário sobre

Alfabetização de Adultos, no Rio de Janeiro, promovido por Lourenço Filho. A atuação do suíço nessa organização ligada à educação possivelmente contribuiu para a disseminação de sua obra, vinculando, assim, seu nome à área educativa. A partir da década de 1950, também começam a ser publicadas no Brasil as primeiras traduções dos livros de Piaget, tornando possível uma maior popularização de sua teoria. No entanto, o pesquisador criticava o entendimento pouco aprofundado de sua teoria, mostrando-se, por vezes, incomodado com interpretações que tinham o anseio de resolver os problemas urgentes da escola. Por esses e outros motivos (atraso, sujeira e miséria), Piaget disse a amigos pessoais (o casal Theresinha e André Rey), ter odiado o Brasil (VASCONCELOS, 1996, p. 58). O fato é que os princípios de Piaget foram associados aos da Escola Nova por almejarem formar o mesmo tipo de sujeito: ativo, autônomo (com as regras internalizadas) e cooperativo. Para isso, os meios de produção desse sujeito precisam ser assumidos pela escola.

Seguidor de Piaget, Lauro de Oliveira Lima, um professor de Fortaleza, difundiu um método psicogenético que o tornou conhecido em todo país, não somente pelas obras que escreveu, mas pelos eventos *piagetianos* que organizou na década de 1980. A partir da obra *A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos* (1962), Oliveira Lima adota a afirmação de Piaget como um *slogan*: “o professor não ensina: ajuda o aluno a aprender”.

Enquanto o construtivismo piagetiano ganhava adeptos entre o professorado brasileiro, o governo, cada vez mais comprometido com as políticas norte-americanas, passa a absorver a preocupação com a produtividade da educação, através do aprimoramento de tecnologias. Tal preocupação vai marginalizando as linhas pedagógicas mais progressistas e as substituindo, a partir do autoritarismo da ditadura militar, por linhas tecnicistas transformadas em discurso oficial da educação. A psicologia, enquanto ciência que fundamenta a pedagogia, permanece em alto prestígio, mas necessita fazer algumas inflexões para corresponder aos objetivos das políticas educacionais desse período. Assim, emerge a tendência behaviorista chamada de radical, que tem suas raízes no behaviorismo de Watson, mas agrega, principalmente, a teoria de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano que pretende anular as inclinações para uma educação subjetiva, valorizando um ensino objetivo através de técnicas de ensino que propagam ideias como as de reforço positivo e de punição. A centralidade dessa

proposta é a racionalização dos meios, ou seja, um ensino planejado e executado através de métodos, além do uso de tecnologias que o tornem mais produtivo. Nas palavras de Rodrigues (2005)

A educação, nessa abordagem, possui um caráter intencional. O processo ensino-aprendizagem é planejado/arranjado, explicitando-se uma concepção de educação que se contrapõe às concepções tradicionais (sic), bastante comuns, de aprendizagem como basicamente assistemática, natural e espontânea. (p.19)

É interessante salientar que, nas análises de Rodrigues (2005) sobre o behaviorismo e a formação de professores, a autora se propõe a desmistificar algumas pré-concepções sobre a teoria que, no Brasil, sofreu grande rejeição, mas que apresenta aspectos que contribuem efetivamente para o fazer pedagógico, como um satisfatório domínio dos conteúdos, por parte dos professores, primordial para se pensar os meios de ensiná-los. A forma como Skinner foi interpretado no país teria sido incompleta, privilegiando apenas os aspectos técnicos da teoria, dando a entender que esta não considerava os “eventos mentais” dos educandos. Ao desconsiderar toda a complexidade da teoria, foi possível reduzi-la e colocá-la na “vala comum” do “tecnicismo” e, ao rejeitá-la, também se ignorava um importante foco da teoria: o papel do professor na condução prática do processo de ensino e aprendizagem. Conforme a autora,

Parte da responsabilidade por este estado de coisas, Skinner atribui à Psicologia Educacional que, “sob fascínio” de métodos estatísticos, passou muito tempo apenas avaliando os resultados do ensino, mas não estudando o ensino propriamente dito. Mesmo grandes teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento humano não se furtam a declarar que o seu trabalho [da Psicologia Educacional] não tem relevância educacional prática. (p. 5)

Além disso, conforme a autora, como o behaviorismo ressaltava o uso de tecnologias na educação (que seria a sistematização tanto das ciências do comportamento quanto de recursos tecnológicos para se obter o comportamento adequado para as aprendizagens), estas não teriam sido devidamente aproveitadas

para aprimorar a prática pedagógica dos professores. Dessa forma, é notável a recorrência dos discursos em que correntes psicológicas, ao serem criticadas por certas “falhas” na educação, responsabilizam uma “distorção” em sua interpretação e entendimento ou insuficiente e má aplicação das mesmas, como causa do insucesso.

A rejeição do tecnicismo fica mais acentuada com o declínio do regime militar, pois na década de 1960, principalmente no período do “milagre econômico” brasileiro, as propostas da pedagogia tecnicista chegaram a dividir espaços com escolanovistas, partilhando do mesmo entusiasmo com o período desenvolvimentista e, mais ainda, partilhando do mesmo princípio liberal. Saviani (2010) chega a apontar, nas publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* da década de 1960, artigos escritos por renovadores, entre eles Anísio Teixeira, considerando alguns postulados da nova tendência, sem conseguir refutá-los. Inicialmente, não houve uma ferrenha oposição entre essas duas correntes e, como exemplifica Garcia (1994), professores de importantes universidades como USP e PUCRJ, conviviam tanto com uma linha piagetiana quanto skinneriana, e que esta última, reconhecidamente, trouxe importantes impulsos nas pesquisas em didática. Não se pretende afirmar, contudo, que a pedagogia tecnicista foi absorvida pelos professores de forma generalizada, mas reconhecer que teve importantes espaços na academia que acabaram por influir na formação de professores

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destaca-se o trabalho liderado⁸¹ pela Prof^a. Louremi Ercolani Saldanha, na aplicação de pressupostos tecnicistas na área da didática. Em 1969, no ensaio⁸² “Modêlo de Organização do Ensino, com vistas à Individualização”, Saldanha mostra o empenho de seus trabalhos em “dispor-se de uma metodologia didática que assegure o controle do comportamento” (p. 9), transpondo o modelo dos laboratórios psicológicos para a sala de aula. A autora ressalta que, apesar de algumas divergências, as várias correntes da psicologia têm algo em comum: a preocupação com as diferenças individuais. Portanto, conhecidas as diferenças individuais dos sujeitos, um próximo passo a ser dado na educação, seria “adaptar o ensino a cada aluno, através de

⁸¹ Do qual participava também a Prof^a Graciema Pacheco.

⁸² Tal ensaio faz parte de uma série de publicações sobre pesquisas realizadas com o patrocínio do INEP/MEC. A pesquisa referida foi realizada no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, em 1969. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001852.pdf>

uma Organização adequada” (p.14). Em vários momentos do ensaio, Saldanha recorre a Piaget como referencial teórico, deixando clara a aproximação que faz entre essa teoria e os seus pressupostos skinnerianos⁸³.

A partir de 1971, Saldanha coordenou o Laboratório de Ensino Superior da UFRGS que, além de pesquisas, fazia assessoramentos e promovia formação para professores, denominados como “treinamento” através de micro-ensino. Embora o seu trabalho mais conhecido – *Planejamento e Organização do Ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário* (1974) – tenha se focado na formação de professores do ensino superior, foi referência nacional na área da didática, repercutindo também um “modo de fazer” nos cursos de licenciatura. As pesquisas e publicações do Laboratório também foram financiadas pelo INEP/MEC.

Com a ditadura militar, Anísio Teixeira e seu viés sociológico foram afastados do Instituto, que passa a investir em pesquisadores dissociados das críticas sociais, ou seja, mais embasados em teorias psicológicas individualizantes.

Com a criação da Faculdade de Educação da UFRGS, em 1970, também surgiu o Laboratório de Metodologia e Currículo, coordenado pela professora Léa Fagundes, que ainda utilizava alguns referenciais behavioristas enquanto introduzia Piaget nas pesquisas e nas disciplinas que lecionava na Universidade. O Laboratório chegou a fazer importantes integrações com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) nas pesquisas sobre alfabetização e, conjuntamente, trouxeram Emília Ferreiro a Porto Alegre, em 1981.

O GEEMPA foi fundado em 1971, denominado Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, por um grupo de professores interessados no ensino da matemática moderna, tendo ligação com o Laboratório coordenado por Léa Fagundes na UFRGS⁸⁴. A partir principalmente das pesquisas de Emília Ferreiro, é que o interesse na aplicação da teoria construtivista na alfabetização acaba ampliando os interesses tanto do Laboratório quanto do GEEMPA, que passa a se chamar, em 1980, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de

⁸³ Exemplifico com um parágrafo em que a autora escreve: “Nesse primeiro movimento, todos os alunos recebem os mesmos **estímulos** que encaminha para **respostas** variadas e diferenciadas nas etapas posteriores.” (1969, p. 30) [grifo meu]

⁸⁴ Além de Léa Fagundes, destacam-se nesse período como professores *piagetianos* dessa Faculdade Ana Cristina Souza Rangel e Fernando Becker.

Pesquisa e Ação. Ao desligar-se da Faculdade de Educação em 1977, Léa Fagundes foi integrar o corpo docente do curso de Psicologia, também da UFRGS.

Após a Reforma Universitária de 1968, com a criação dos Departamentos, alguns limites precisaram ser reorganizados para os cursos desmembrados da antiga Faculdade de Filosofia. A criação do Departamento de Psicologia, responsável pelas disciplinas dessa área para todos os cursos, levou a uma preocupação especial com o curso de Pedagogia, pois embora essas disciplinas fossem atribuição exclusiva do Departamento, o curso ainda concentrava uma carga horária muito grande de disciplinas psicológicas ministradas por professores não pertencentes ao Departamento de Psicologia. A licenciatura em Educação da Faculdade de Educação, em 1973, que habilitava especialistas, tinha muitas disciplinas ministradas pelo Departamento de Estudos Básicos e pelo Departamento de Estudos Especializados, que eram reclamadas pelo Departamento de Psicologia, sendo elas: Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Psicologia das Relações Interpessoais na Sala de Aula; Psicopedagogia do Desenvolvimento Interpessoal; Psicopedagogia do Desenvolvimento do Adolescente; Orientação Educacional; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia do Ensino; Psicopedagogia Terapêutica; Psicologia das Relações Interpessoais; Teorias da Personalidade; Psicologia Aplicada à Administração. (GOMES; GAUER, 2003, p. 49-50).

Nesse mesmo ano (1973), é criada a graduação em Psicologia da UFRGS, sendo que já em 1962 tinha sido regulamentada a profissão de psicólogo no país. Já em nível de pós-graduação *strictu sensu*, a Psicologia veio a criar seu próprio Programa somente em 1988, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, no Instituto de Psicologia. Dessa forma, de 1974 a 1988, o Programa de Pós-Graduação em Educação acabou concentrando a grande maioria das pesquisas de pós-graduação realizadas na área da psicologia. (GOMES; GAUER, 2003). Essa questão institucional certamente acentuou os efeitos da presença da psicologia tanto nas disciplinas ministradas na graduação, quanto na produção teórica da Faculdade de Educação da UFRGS.

Sendo a política pedagógica oficial do governo, a tendência tecnicista só tende a decair com o declínio do governo militar, ainda que tenha havido algumas resistências a ela. As teorias críticas, ao denunciarem a educação tecnicista como

projeto que servia ao governo autoritário, engrossaram a resistência a essa concepção de ensino, e como a ordem do dia era combater o autoritarismo, as práticas de ensino de conteúdos passam a ser, portanto, anti-democráticas, sendo cada vez mais rejeitadas. Dessa forma, para sobreviver aos novos tempos era importante se dissociar das práticas tecnicistas e então, mais uma vez, a psicologia remodela suas correntes, mantendo-se, assim, na base da formação de professores.

A partir da década de 1980, com o descrédito da pedagogia oficial do governo, havia uma grande necessidade de se formular propostas que correspondessem às necessidades desse período de redemocratização da sociedade. Embora as Ciências Sociais tivessem sido praticamente afastadas da temática da educação, a Psicologia continuava extremamente vinculada às Faculdades de Educação. Tratava-se, agora, de adaptá-la ao movimento de politização democrática da sociedade. E efetivamente, a movimentação dos professores, através de sindicatos e entidades representativas da categoria se fez extremamente significativa, acentuando a crença do magistério na educação como capaz de transformar a sociedade, mas, agora, de uma forma democrática.

Em relação à educação, o foco, tanto do governo quanto dos educadores, era a população mais pobre, a que mais tinha sofrido os efeitos da intensificação da desigualdade social pelo regime militar, o que trazia um desconforto para o Brasil pelas posições que ocupava nos *rankings* de desenvolvimento, cada vez mais usados como parâmetros pelas políticas econômicas internacionais. Ou seja, para os financiamentos das agências internacionais.

Assim, era preciso resolver de imediato os problemas educacionais com uma proposta pedagógica que atendesse à nova conjuntura do país. As propostas chamadas de “contra-hegemônicas”, que haviam se articulado nas décadas de 1960 e 1970, tiveram força para se alastrar nos primeiros momentos da abertura democrática. De todas essas movimentações, o que veio a ancorar o pensamento pedagógico a partir daí, foi uma interessante e diversificada alquimia entre a teoria de Piaget juntamente com os trabalhos de Paulo Freire e outros autores. A teoria construtivista usava a seu favor, como usa até hoje, o discurso do “cientificamente comprovado” como blindagem a eventuais questionamentos. Em alguns casos, acrescentou ou substituiu Piaget por Vigotski para mostrar a importância que dava à

interação social na construção do conhecimento e apresentou uma proposta sedutora para resolver a maior preocupação da educação: a alfabetização.

Os estudos de Emília Ferreiro, que circulavam entre os construtivistas no início da década de 1980, passaram a fazer parte, nos anos 90, da formação em massa de professores no Brasil. Em *Psicogênese da Língua Escrita*⁸⁵, a pesquisadora, juntamente com Ana Teberoski, aplicou a teoria piagetiana para descrever as etapas pelas quais as crianças passam no processo de aquisição da leitura e da escrita. As autoras não se propõem a criar uma didática, mas uma detalhada forma de avaliar os alfabetizandos, de classificá-los de acordo com os níveis de escrita (a grosso modo, sem detalhar níveis “intermediários”⁸⁶, foram definidos como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) que se incorporaram no vocabulário das alfabetizadoras brasileiras. A partir de então, acreditou-se compreender o que se passa na mente das crianças no processo de alfabetização, tendo o domínio de técnicas para classificá-las de acordo com seu pensamento sobre escrita e leitura. A partir daí, se promoveria a alfabetização na escola. Tudo o mais que foi aplicado nos séculos anteriores se tornou sinônimo de “tradicional” ou ultrapassado, pois nada era tão científico e verdadeiro quanto a teoria construtivista de aprendizagem. A pedagogia que não fosse centrada na criança, que não partisse das experiências vivenciadas no seu meio de origem, era acusada de não se importar com a sua “realidade”. No discurso do professorado, palavras como *cartilha*, *método* e *ensino* passaram a ser cada vez mais “cerceadas” e interditas (FOUCAULT, 1996).

O construtivismo pedagógico que se estabeleceu no Brasil e também o pós-construtivismo, na denominação do GEEMPA, abriu um leque de princípios que supostamente responderiam às expectativas da educação brasileira. A necessidade de politizar sua proposta, para adaptá-la ao momento democrático e atrair, assim, mais adeptos, fez com que se aproximasse da pedagogia de Paulo Freire que, nesse período, tinha alcançado grande projeção com o retorno do seu método de alfabetização de adultos. Sua obra de maior expressão, *Pedagogia do Oprimido* (escrita em 1968 durante seu exílio no Chile e publicada no Brasil em 1974), apesar

⁸⁵As psicólogas começaram sua pesquisa em 1974, com diversas crianças da periferia de Buenos Aires, Argentina. Os resultados, análises e conclusões deram surgimento a esta obra, que foi publicada no Brasil em 1986, mas que já circulava entre os educadores.

⁸⁶ Os níveis intermediários foram criados pelo GEEMPA em 1992.

da citação de um grande número de autores marxistas, a concepção de fundo, segundo Saviani (2010) “[...] permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão” (p. 332). Outros acusam o *hegelianismo* da obra, já que Freire só se torna marxista na década de 1970. A partir dessas visões críticas sobre a obra freiriana, pode-se entender melhor o que José Eustáquio Romão afirma: “Paulo Freire sempre reescreveu o mesmo livro, buscando atualizá-lo, de acordo com o contexto contemporâneo de sua elaboração”. (Apud Saviani, 2010, p. 334).

Mas o que de fato possibilitou a aproximação de Paulo Freire e o construtivismo foi a proposta de um método ativo na alfabetização. Uma proposta em que o educador deve se colocar como mediador, um facilitador do processo em que o sujeito constrói por si mesmo a “verdadeira” aprendizagem, o que lhe confere uma maior validade em relação a outras formas de aprender. Partir da experiência que o aluno tem (como sua relação com a leitura e a escrita), se torna uma prática altamente refinada, pois pressupõe conhecer seu mais íntimo pensamento. Não partir dessa experiência passa a ser visto, então, como uma imposição de saberes por parte de um professor autoritário. Na crítica de Nagel,

[...] a pedagogia trouxe, realmente, o inusitado para o ato educativo do presente século: o desejo de dispensar o acervo de bens e/ou saberes já criados pelas organizações sociais e a vontade de garantir, nos indivíduos, apenas o sentimento de onipotência que o afasta da própria realidade! (2002, p. 4)

O sujeito ativo da Escola Nova, do construtivismo pedagógico, e do método Paulo Freire, é produto de um ideal liberal, no sentido do estímulo a práticas individualizantes e à autonomia como internalização de regras. Tudo se passa, então, como se ele não fosse cerceado por normatizações, regulado pela família, pela Igreja, pela escola, ou seja, pela educação em geral: ele se auto-regula, é auto-disciplinado. Contudo, o discurso que produz o sujeito liberal pretende, com isso, desobrigar o Estado de uma série de gastos junto à população, passando a governá-los como sujeitos autônomos e responsáveis por seu próprio destino:

[...] a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas. Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. (ROSE, 1998, p. 31)

Na década de 1980, o construtivismo e a pedagogia da libertação compartilhavam dos conceitos de “consciência” e “conscientização”, ainda que com algumas diferenças. Vasconcelos (1996) traz o relato do professor Fernando Becker, da Faculdade de Educação da UFRGS, que fez essa aproximação entre Piaget e Paulo Freire, entendendo que os seus conceitos ajudariam a resolver os problemas brasileiros. Para Piaget, a tomada de “consciência” era produto de uma ação do sujeito sobre o meio, e a ela se seguiria logicamente a “conscientização” de Paulo Freire, que daria continuidade a esse processo: além de também partir da ação do sujeito sobre sua realidade, a conscientização é condição para a transformação dessa realidade. Ou seja, para Becker (1998), o conceito de “conscientização” de Paulo Freire implica o conceito de “tomada de consciência” de Piaget. A esse entendimento, ele chamou de “leitura sociológica de Piaget” (p. 205). Já Tomaz Tadeu da Silva as denomina de “psico-críticas: técnicas *psi* movidas por impulsos libertários” (1998, p. 7). Usar as lentes das ciências sociais para “politizar a psicologia” era fundamental para dar conta da urgência para resolver os problemas da educação das classes populares. Assim, na década de 1980, as pesquisas de campo de caráter sociológico se mesclam à teoria construtivista e adentram as periferias. No momento em que estudos como os de Maria Aparecida Moysés (1982)⁸⁷ e Terezinha Flores (1984) comprovavam que a desnutrição não interferia significativamente nas capacidades cognitivas das crianças pobres, era preciso compreender, através de pesquisas subjetivas, os motivos do fracasso escolar dessas crianças. O caráter que Paulo Freire dava ao seu trabalho, direcionando o olhar para as classes populares foi, como colocou Fernando Becker, a ponte necessária entre a teoria construtivista e o contexto brasileiro da época (VASCONCELOS, 1996). Nesse sentido, para além de científico, o construtivismo

⁸⁷ Moysés, Maria Aparecida A; Lima, G.Z. *Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?* Revista da ANDE, nº. 5, 1982. P. 56-62.

pedagógico se colocou como uma prática política, que se dissociou de uma teoria “alienada” para se aproximar das massas para interpretá-las e, assim, ser autorizado a se propor como alternativa pedagógica engajada⁸⁸.

No momento em que o construtivismo, com base em suas pesquisas, afirma que as crianças pobres não só podem aprender, como é preciso levar em conta o *como* aprendem, produz como efeitos a ideia de que conhece como se dá a aprendizagem. Além disso, vai ao encontro do otimismo que ressurgiu com a abertura democrática do país: crença na educação como capaz de transformar a sociedade. Nesse clima, não se encontrariam resistências a projetos que utilizassem as palavras-chave do período: democracia, cidadania, autonomia, consciência, liberdade, etc. Aliás, o tipo de pesquisa que se fazia então, é bastante fragmentada, sem maiores análises macrossociais e críticas. Assim, não produziram discursos capazes de comprometer o sistema neoliberal vigente.

Já que não é a pobreza o grande empecilho para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, reforça-se a ideia de que todos têm inicialmente as mesmas condições para aprender, dependendo do mérito individual, ou seja, da capacidade de se adaptar às condições existentes para a sua ascensão social. Quanto mais se ressaltasse a individualidade e a subjetividade, menos se levaria em conta a coletividade, perdendo-se de vista, assim, as maiores causas da desigualdade social, o que continuava sendo muito vantajoso ao governo. Por fim, a afirmação de que toda a criança pode aprender (com exceção de comprometimentos fisiológicos), deu margem para que essa aprendizagem fosse condicionada à oferta de uma educação adequada, que utilizasse o modo de ver construtivista para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.

A partir de 1989, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), passou a investir fortemente numa proposta pedagógica construtivista. Cabia à Secretária Municipal de Educação, Esther Pillar Grossi, a tarefa de implantar a proposta. Grossi, que era também presidente do GEEMPA, tornou-se a principal liderança e referência da proposta construtivista não só no Rio Grande do Sul como também no Brasil. Desde o início da década de 1980,

⁸⁸ Conferir em: MARZOLA, Norma Regina. *A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico: para uma problematização da mudança educacional*. Tese [Doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995.

coordenava a aplicação de uma proposta construtivista de alfabetização na periferia de Porto Alegre, o que a levou a sistematizar uma didática com embasamento na teoria de Piaget, além da pesquisa de Emília Ferreiro, acrescida de algumas ideias de Lev Vigotski (1896), Wallon, Lacan, Paulo Freire (etc). Em 1990, publica a trilogia *Didática da Alfabetização* (Didática do Nível Pré-Silábico; Didática do Nível Silábico; Didática do Nível Alfabético). Grossi não foi a primeira a criar uma metodologia com base na teoria *piagetiana*, mas, no Brasil, essa foi a produção mais representativa principalmente entre 1989 e 1992. Em termos de didática, a Secretaria Municipal de Educação investiu na formação massiva de seus professores, promovendo sistematicamente cursos, jornadas e palestras, trazendo para Porto Alegre nomes como Emília Ferreiro, Alcília Fernandes, Sara Paín, Paulo e Madalena Freire, entre outros, lotando auditórios e ginásios de esportes da cidade. Além disso, criou a revista *A Paixão de Aprender* que teve como colaboradores diversos professores atuantes no curso de Pedagogia da UFRGS.

A docência como foco da formação do curso de Pedagogia, na década de 1980, obrigou a uma nova reformulação curricular, que, no entanto, não foi mais determinada verticalmente como nas vezes anteriores. As entidades e organizações de professores, no interior das Universidades, passam a discutir e reformular seus currículos, e no caso da UFRGS, defendeu-se que a formação do curso de Pedagogia seria prioritariamente para as habilitações de professores da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental. Destacaram-se, então, no currículo as disciplinas de caráter psicológico, com ênfase nas psicologias do desenvolvimento e teorias afins, que produziram práticas pedagógicas (principalmente as de alfabetização) numa linha construtivista.

Já no cenário nacional, não se pode afirmar que a trajetória da proposta construtivista tenha tido a mesma intensidade durante os anos 80. Contudo, a partir da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de adequar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, como em outros momentos históricos, o processo foi demorado, tendo a LDB sido aprovada só em 1996, já durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), cuja gestão é considerada como a mais neoliberal do país até o presente momento.

No ano de 1995, um pequeno grupo de professores de São Paulo foi encarregado pelo MEC de formular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como assistente técnico foi convidado o professor espanhol César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, que orientou a reforma educativa espanhola, de caráter construtivista. A partir daí, percorreu diversos países latino-americanos prestando assessorias. Conforme Moraes (2000), a vinda de Coll ao Brasil ocorreu por influência direta de Beatriz Cardoso, filha do então presidente da república, e da Escola da Vila, instituição paulista de ensino particular de classe média alta. Beatriz Cardoso atua na área da educação sendo adepta do construtivismo pedagógico tendo, inclusive, escrito um livro em parceria com Ana Teberoski. De uma maneira sintética, Torres Santomé (1996) critica a reforma espanhola, que serviu de modelo aos PCNs brasileiros, por sobrepor as teorias psicológicas, sob uma única perspectiva de desenvolvimento, aos aspectos sociológicos da educação e, na análise do autor, essa psicologização acaba por desviar a atenção dos verdadeiros problemas da educação. Portanto, fica a questão: o que tem a ver o construtivismo com o projeto de governo neoliberal?

Após a legitimação da perspectiva teórica construtivista nos PCNs, é que será regulamentada (pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) a formação de professores no curso de Pedagogia que, por sua vez, já era atravessado por tal teoria. Dessa forma, convergem interesses na produção de um modo de ser sujeito, que deve “aprender a aprender” para corresponder às dinâmicas da sociedade atual. Pois é esse sujeito autônomo, independente (que não depende dos outros para aprender), flexível (capaz de se adaptar a diferentes circunstâncias) e que aposta nos seus próprios méritos pra ter sucesso que interessa ao neoliberalismo.

PEDAGOGIA: ORAÇÃO SUBORDINADA

1. As ciências sociológicas e psicológicas constituíram-se, historicamente, em disciplinas dominantes nos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil. Certamente essa posição tem a ver com o poder que exercem na normatização e normalização dos comportamentos. Por isso mesmo, foram, a partir da década de 1930, as principais estratégias usadas pela escola pública brasileira para que ela se institucionalizasse, efetivamente, como um dispositivo de governo.
2. Ao contrário da Filosofia e da História, outras disciplinas permanentes nos currículos do curso de Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia constituíram-se como ciências no século XIX. É bem verdade que todos esses saberes são muito anteriores à época moderna e, para se ficar só na tradição ocidental, remontam aos antigos gregos, inclusive a Pedagogia. Ou seja: sempre se levou em conta a estrutura da sociedade e as relações sociais e políticas (“democracia” grega); a psiquê humana (“conhece-te a ti mesmo”); a explicação do mundo (pré-socráticos e os filósofos da Grécia Antiga e Clássica); os eventos históricos (Heródoto); e o ensino e a transmissão de conhecimentos (Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, na época clássica). Contudo, somente a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia adotaram o método científico e passaram a fazer estudos empíricos já no decorrer do século XIX, constituindo o que se chama de Ciências Humanas.
3. A partir daí, é possível colocar as seguintes questões: como esses saberes puderam se tornar conhecimentos científicos? Que condições históricas possibilitaram que eles se constituíssem como ciência? Como essas ciências vieram a prevalecer na educação? Por que a Pedagogia não pôde (não teve o poder de) se constituir como ciência, ainda que tenha havido, no século XX, várias tentativas nesse sentido? O que levou a Pedagogia a se servir, para a sua fundamentação, da Sociologia e da Psicologia? E por que precisamente dessas ciências e não de outras (ciências)?
4. Ao tratar da constituição das Ciências Humanas no último capítulo de “As palavras e as coisas”, Foucault mostra as relações entre a conjuntura política e econômica do século XIX e o surgimento dessas ciências. Há uma citação dele na

tese (p.126) que resume isso muito bem: “(...); por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão do tipo sociológico” (p.476).

5. A questão é evidenciar que a sociedade industrial foi pensada numa trama de relações que envolvem aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, o que, em princípio, justificaria a emergência dessas áreas de conhecimento e sua inserção na Pedagogia. Além disso, a constituição desses saberes em conhecimentos científicos se deu num determinado momento, como efeito de relações de poder, sendo, portanto, uma produção situada historicamente e não saberes privilegiados sobre uma “essência” dos sujeitos ou da sociedade. Isto quer dizer que as ciências sociais e psicológicas surgiram, então, como estratégias de biopolítica, ou seja, num momento em que uma nova forma de governo das populações se impunha.

6. No século XIX se torna, assim, necessária essa nova forma de governo das populações, a fim de normatizá-las (regulá-las dentro de determinadas regras: horários, hierarquias, etc., necessárias à sociedade industrial) e normalizá-las (num determinado padrão de conduta e de atitudes, excluindo os anormais por não se conformarem à norma padrão). A escola pública aparece, então, como uma tática privilegiada para levar a efeito a disciplina de corpos e mentes necessária à essa sociedade. E não por acaso, ela surge no final do século XIX, como governo da população infantil. São principalmente a Sociologia e a Psicologia que, enquanto ciências empíricas do social e do comportamento, dão o suporte científico para garantir e legitimar a normatização aos padrões sociais e a normalização aos padrões de conduta individual. Daí se constituírem em fundamentos científicos da pedagogia (que nunca atingiu o patamar de ciência, mesmo com a Pedagogia Experimental de Gaston Mialaret e com os “laboratórios de ensino” da Pedagogia Tecnicista, da segunda metade do século XX).

7. As diversas correntes dessas ciências psicológicas e sociológicas, que se alternaram como discursos hegemônicos nos cursos superiores de formação de

professores, no Brasil, estiveram sempre voltadas à (con)formação dos sujeitos requeridos pelo projeto liberal de sociedade, projeto esse que, ao longo da sua trajetória histórica, sofreu algumas inflexões, ou seja, algumas mudanças de rumo, sem, contudo, alterar substancialmente sua estrutura.

8. A formação de professores nos cursos de Pedagogia, ao ter de priorizar as demandas governamentais expressas em legislações, políticas e programas educacionais, serviu, historicamente, para consolidar dois diferentes modos de escolarização: um dirigido às grandes massas, que as destinam majoritariamente a uma profissionalização precoce através de um ensino técnico; e um outro dirigido às elites e às classes médias, mais humanista e/ou tecnológico. Isto quer dizer que a escola funciona de maneira diversa para governar e subjetivar essas diferentes populações e que o curso de Pedagogia, ao formar os professores para essas escolas, participa dessas formas diversas de escolarização e, assim, da reprodução das desigualdades sociais.

9. Com vistas a cumprir o seu compromisso com a população escolar, o curso de Pedagogia prioriza, historicamente, os conhecimentos que dizem respeito aos alunos individualmente, através de uma gama de disciplinas da área da Psicologia. Prioriza também a regulação e a inserção desses alunos no corpo social, através das disciplinas de Sociologia. O conhecimento dos conteúdos de ensino e da forma de ensiná-los estaria contemplado pelas disciplinas de Didática e Práticas de Ensino, que tem uma carga horária reduzida no currículo (menos de 15% no atual currículo) e, portanto, muitíssimo inferior a dos chamados fundamentos teóricos, onde a Psicologia e a Sociologia têm forte presença. Já o desenho dos currículos que vem englobando cada vez mais “as diferenças” (os surdos, os afro-descendentes, os indígenas, etc.), não deixa de seguir essa mesma lógica. No caso dos deficientes, trata-se, em muito, de socializá-los na escola regular, para permitir sua entrada no mercado – seja como mão de obra, seja como novo público consumidor – tornando-os menos dependentes da assistência do Estado. E ao desonerar o Estado dessa responsabilidade social, contribui para torná-lo menor, bem ao gosto da lógica neoliberal.

10. O processo de individualização que a Psicologia foi aprimorando e que passou a embasar a Pedagogia, ao longo do século XX até os dias atuais, fortaleceu os ideais liberais das sociedades capitalistas, ao centralizar no aluno o processo de conhecimento, tirando de foco e minimizando muitos dos fatores sociais que pudessem interferir em seu sucesso. Uma das estratégias possíveis, a partir dessa individualização, foi a de identificar os mais e os menos “aptos” e dar-lhes a educação que coubesse “na medida de cada um”. Os testes e medições psicológicas constituíram-se num sistema de produção e de classificação de sujeitos, justificando, assim, uma oferta desigual de educação. A formação de professores absorveu essas verdades principalmente pelo respaldo das ciências humanas, que submeteram seus objetos ao método científico e, assim, puderam se impor como conhecimentos verdadeiros. Enquanto verdades científicas, suas produções foram de tal forma generalizadas, que muito do que se valorizou em matéria de teorias foi produzido em países com conjunturas bem diferentes da brasileira, sendo aqui transplantados acriticamente por serem considerados conhecimentos “universais”.

11. Com os seus discursos científicos, a Sociologia também se fez presente no saber pedagógico do século XX, alimentando a ideia de que o conhecimento sobre as relações entre indivíduo e sociedade seria fundamental para a educação. A partir daí se compreenderia melhor a forma de conduzi-los ao conhecimento e de formá-los como cidadãos. Acontece que os cursos de Pedagogia se especializaram nas práticas psicológicas de avaliação e segmentação das subjetividades, minimizando as propostas pedagógicas que tratassem do sujeito escolar num coletivo – que é a configuração predominante nas salas de aula. Pensar e planejar a partir das aprendizagens individuais e tendo, ao mesmo tempo, que fazer uma prática de ensino coletiva – eis uma equação que explica, em parte, as dificuldades que os professores enfrentam para “facilitar” as aprendizagens dos alunos e cumprir as metas definidas pelo governo.

12. Entre as chamadas “pedagogias centradas na criança”, a mais difundida e mais aceita, entre nós, foi o Construtivismo Pedagógico. Por se apresentar como uma pedagogia “científica”, que realizava uma verdadeira “revolução conceitual”, o construtivismo surgia, assim, como condição necessária para a “re-invenção da escola”. Aliando-se ainda às aspirações de uma sociedade redemocratizada

(invocando os conceitos de democracia, liberdade, cidadania, etc.), fazia com que caíssem por terra todas as críticas pedagógicas e políticas que sofrera inicialmente. Dessa maneira, o construtivismo teve força para se impor não só na academia, como nas políticas educacionais do governo federal desde a metade da década de 1990 até os dias de hoje. Coincidentemente, num período que começou com uma opção política governamental claramente neoliberal e que, apesar de ter mudado o seu vetor ideológico, nos inícios dos anos 2000, manteve, nas políticas e programas educacionais, uma orientação construtivista. Sem dúvida, a auto-proclamada cientificidade do construtivismo e seus declarados efeitos “revolucionários” nas concepções teóricas e na própria escola, sensibilizaram de tal modo a academia brasileira que ela o incorporou como o único conhecimento verdadeiro sobre a aprendizagem. Não é nada surpreendente, portanto, que ele tenha se imposto às políticas educacionais dos governos a partir dos anos de 1990, orientando os Parâmetros e Diretrizes curriculares de todos os níveis de ensino e, particularmente, os programas de alfabetização.

13. Primeiro, é preciso dizer que as práticas construtivistas foram massivamente incorporadas pelas políticas voltadas à escola pública (no caso de Porto Alegre, as escolas mais periféricas), e não ganhou muitos adeptos (pelo menos por muito tempo) nas escolas particulares, que atendem às classes sociais mais altas. O respeito aos ritmos individuais acabou se dando, portanto, na esteira da pobreza, pois o que continuou a pautar a educação das outras classes foi um ensino de conteúdos que, reconhecidamente, são usados em vários processos de seleção que levam a uma ascensão social e econômica. Dessa forma, a produção e a manutenção da desigualdade se dá também no interior dos sistemas educativos, capacitando alguns para se inserirem numa sociedade competitiva e outros para serem disciplinados minimamente para conviver nessa sociedade, mas sem dar-lhes muitas condições de mobilidade ascendente.

14. Privilegiando uma teoria da aprendizagem – o construtivismo -- que, paradoxalmente, ainda não solucionou os problemas do seu público-alvo, as classes populares, não estaria o curso de Pedagogia envolvido na perpetuação de uma oferta desigual de educação? Não estaria assim contribuindo para um fracasso escolar que mantém a desigualdade social necessária ao sistema neoliberal, ao adotar o construtivismo como base e parâmetro não só para as disciplinas

psicológicas, mas inclusive para as pedagógicas, com o chamado “construtivismo pedagógico”? Como o construtivismo, uma teoria de aprendizagem de cunho psicológico como todas as outras teorias de aprendizagem – as quais denomina de “tradicionais”, num discurso de imposição da sua “verdade” –, pode se tornar o núcleo duro da formação de professores e ser invocada para resolver todos os problemas de ensino e aprendizagem da escola brasileira? Que interesses lhe conferem esse poder?

15. Como afirmam economistas do calibre de Thomas Piketty (2014) e Joseph Stiglitz (2013), as desigualdades não são nem inevitáveis nem se legitimam em qualquer lei ou pressuposto da ciência econômica. Resultam de orientações ideológicas e de decisões concretas alinhadas com os interesses dos mais ricos. Assim, as baixas qualificações podem ser apontadas como potenciadoras das desigualdades, no sentido de que os trabalhadores com pouca escolaridade, num contexto de globalização e num mercado de trabalho que privilegia as qualificações mais elevadas, ganham baixos salários e enfrentam redobrados riscos de desemprego. Dessa forma, o insucesso escolar e a teoria de aprendizagem construtivista, hegemônica na escola pública brasileira e no currículo do curso de Pedagogia das nossas universidades e faculdades, fazem parte da produção dessa desigualdade em relação ao mercado de trabalho.

16. Admitindo, como faz Stiglitz, que embora os mercados moldem as desigualdades, é o governo e as políticas públicas (inclusive as educacionais) que moldam o mercado (*Apud* CANTANTE, 2015), torna-se inevitável um exercício crítico acerca da própria constituição política e econômica da sociedade brasileira nas duas últimas décadas. Pois como explicar uma mudança radical de política social e econômica entre os governos de FHC e Lula/Dilma e, ao mesmo tempo, uma permanência e, inclusive, uma não reformulação das bases construtivistas (psicológicas) presentes nas políticas educacionais? O que justifica não só a manutenção dessas bases, como também a extensão delas aos novos programas de alfabetização (como no recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

17. Ao longo desse trabalho, pude evidenciar que o curso de Pedagogia foi seguidamente transformado pelas condições sociais, muito mais do que as

transformou. A pedagogia que oferece um entendimento dos processos de aprendizagem é a mesma que não “impõe” conhecimentos, mas se foca nos meios para que isso aconteça da forma mais “verdadeira” possível (por ser produzido pelo próprio sujeito), e vai depender da capacidade de mediação do professor entre esse sujeito e o conhecimento. O pedagogo é o professor dos meios (entre o aluno e o saber), com um conhecimento detalhado do processo (psicológico) de aprendizagem, que, como um bom avaliador, ele vai reconhecendo e denominando uma a uma das suas etapas. A finalidade de seu trabalho acabou se tornando um território de conceitos abstratos, sendo alguns bastante pretensiosos, pleiteando uma “formação integral” dos alunos e uma educação capaz de “transformar a sociedade”. Esse discurso salvacionista tem sido confortável, tanto para os professores como para os gestores e dirigentes educacionais, para contornar o insucesso permanente dos alunos das escolas públicas. Ainda mais quando ele é avalizado, cientificamente, pela Psicologia e pela Sociologia. O discurso que ainda eleva a educação como promotora de transformações, só não complementou sua sentença: a de que **a educação transforma o sujeito, mas no sujeito requerido por uma sociedade** que mantém a escola que temos.

18. Não há aqui nenhum pessimismo ou ceticismo em relação à educação e suas práticas. Trata-se apenas de dar visibilidade aos seus parâmetros e limites, pois nesse espaço assim delimitado, há mais liberdade do que se costuma supor. Mostrar esses limites, hoje, só é possível porque a sociedade já se modificou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62

AGUIAR, Márcia Angela da S., *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: *Educação & Sociedade*. vol. 2. n. 96. Out. 2006. p. 819-842. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em 25 de maio de 2015.

ARAUJO, Saulo de Freitas. Uma Visão Panorâmica da Psicologia Científica de Wilhelm Wundt. São Paulo: *Scientiae Studia*, v. 7, nº 2. Abr./Jun. 2009. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 11 de junho de 2015.

BOMFIM, Eduardo Maurício; MANGUEIRA, Maurício. O Pensamento Representacional e sua Atualização nas Ciências Humanas. Belo Horizonte: *Psicologia & Sociedade*. Vol. 24, n. 1. Jan./Abr. 2012

BONTEMPI JR., Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 41. Nº 142. Jan./Abr, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br>> Acesso em: 14 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. 9ª edição. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

CANTANTE, Frederico. *O preço da desigualdade*. Carta Maior *on-line*. Disponível em: www.cartamaior.com.br Acesso em: 12 de novembro de 2015.

CARVALHO, Viviane Batista. As Influências do Pensamento de John Dewey no Cenário Educacional Brasileiro. *Revista Redescrições* (Revista online do GT de Pragmatismo) Ano 3, Número 1, 2011.

COSTA, Jurandir Freire da. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS E SILVA, Graziella Moraes. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policyscience no Brasil (1920-79)*. Dissertação [Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. In: *Novos Estudos*, nº 88. São Paulo: CEBRAP, 2010. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 05 de novembro de 2015.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. In: *Psicologia em Estudo*. Vol. 9. Nº 3. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, set./dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 11 de junho de 2015.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. Campinas: *Educação & Sociedade*. Vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em 25 de maio de 2015.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. *Relações entre Graus Nutricionais de Crianças de Periferia e Níveis Cognitivos Alcançados em Provas de Piaget sobre a*

Contradição. Tese [Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A Ordem do Discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. — 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Em defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como Referência para a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. São Paulo: *Revista Faculdade de Educação*, v. 24, n.1, Jan./Jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas: *Educação & Sociedade*, v.24, nº82, p. 93-130. Abr. 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em 15 de maio de 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. N.1 São Paulo: Fundação Victor Civita, Maio 2010. Disponível em: www.fvc.org.br Acesso em: 15 de março de 2014.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do Sistema Educacional dos Anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. Ourinhos/SP: *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*. Nº 3, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no Ensino Superior*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

GATTI, Bernadete A. *A Formação de Professores no Brasil: características e problemas*. Campinas: Educação & Sociedade. v. 31, n. 113. 2010. p. 1355-1379. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 de março de 2014.

GERALDINI, Janaina Rodrigues. As Ciências Humanas na Arqueologia de Michel Foucault. Florianópolis: *Revista de Ciências Humanas*. EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, Abr./Out. 2007. p. 123-139

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, William Barbosa; GAUER, Gustavo. *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1943 – 2003*. Universidade Federal do Rio Grande Sul. Museu Virtual de Psicologia. Maio de 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi>> Acesso em 11 de maio de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.v. 23, n. 2. Mai./ago. 2007. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007.p. 253-275. Disponível em: www.anpae.org.br Acesso em: 11 junho de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2013

LOPES, Rosana Sousa Pereira; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; SILVA, Nelson Pedro. Marcos Legais para os Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil: análise das atribuições do Pedagogo. Campinas: *Educação Temática Digital*, vol. 16, n. 3. set./dez. 2014. p. 458-474 Disponível em: <www.fae.unicamp.br/etd> Acesso em 15 de abril de 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. Em: AZEVEDO, Fernando de. *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1955.

MACHADO, Leila Domingues. O Desafio Ético da Escrita. Universidade Federal do Espírito Santo: *Psicologia & Sociedade*. Vol.16. Nº1. 146-150; Número Especial, 2004. P. 146-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>

MARTINS, Guilherme Paiva; AMARAL, Marcela Carvalho. A Genealogia do Poder em Foucault: as práticas discursivas e a sociedade disciplinar. São Paulo: *Prisma Jurídico*. v.10, n. 1. Jan./Jun. 2011. p. 93-110.

MARZOLA, Norma Regina. O Analfabetismo como Metáfora. In: VEIGA NETO, Alfredo [et al.], SCHMIDT, Sarai (Orgs.) *A Educação em Tempos de Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAIS, Tatiana Beaklini. A Reforma do Ensino Médio e as Políticas de Currículo Nacional no Brasil. *RBPAE*, v. 16, n. 1, jan./jun. 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida A; LIMA, G.Z. *Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?* Revista da ANDE, nº. 5, 1982. P. 56-62

MULLER, F.- L. *História da Psicologia II: A psicologia contemporânea*. 4ª edição. Tradução de J. Ferreira. Paris: Payot, 1976.

NAGEL, Lizia Helena. *Paradoxos da educação (neo) liberal*. Maringá, mimeo, 2002. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002>> Acesso em: 02 de junho de 2015.

NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

NUNES, Nei Antonio. Uma Genealogia do Liberalismo Contemporâneo: a crítica foucaultiana do ordoliberalismo alemão. Florianópolis: *INTERthesis*, v.10, n.1, p. 322-343, Jan./Jul. 2013

PAGNI, Pedro Angelo. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2000.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no Século XXI*. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

RODRIGUES, Maria Ester. A Contribuição do Behaviorismo Radical para a Formação de Professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 7ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTAGADA, Salvatore. *A Situação Social do Brasil nos Anos 80*. Porto Alegre: Revista Indicadores Econômicos FEE. Vol. 17, n. 4. Fundação de Economia e Estatística/RS, 1990. Disponível em: <www.fee.rs.gov.br> Acesso em 23 de março de 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro; Campinas, SP. Vol. 14, n. 40 (jan./ab.). 2009

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. vol.37, n.130. Jan./Apr. 2007

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Minas Gerais. Ano 14, Nº 17. Belo Horizonte, Julho de 2011. P. 79-109

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Flávio Antonio. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. As pedagogias *psi* e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*. In: XXIII Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Richer Fernando Borges. Foucault: o nascimento do liberalismo. *Revista Opinião Filosófica*. Porto Alegre, vol. 3, nº 1. 2012. p. 191-197

STIGLITZ, Joseph E. *O Preço da Desigualdade*. Lisboa: Bertrand Editora, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. In: *Educação&Realidade*. v.21, n.1, p.23-45, jan-jun, Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas/SP: Papirus, 1990.

VASCONCELOS, Mario Sergio. *A difusão das Idéias de Piaget no Brasil*. Coordenador: Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

WALKERINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval. *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. Dissertação de Mestrado. Maringá/PR: Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: www.ppe.uem.br

WARDE, Mirian Jorge. O Itinerário de Formação de Lourenço Filho por Descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 5. Jan./Jul. 2003. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br> Acesso em 11 de abril de 2015