

## O DITO, O ESCRITO E O FEITO ... : PANORAMA DAS FUNÇÕES DO ESCRAVO “PEDAGOGO” AO PEDAGOGO “GENERALISTA” NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Marcos Pereira dos Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pós-doutorando em Educação Religiosa, área de concentração “Religião e Cultura”, linha de pesquisa “Cultura e Sistemas Simbólicos”, pelo Seminário Interdenominacional de Educação Teológica Kerigma Didache (SETEAD) – Brasília/DF. Professor adjunto da Faculdade Modelo (FACMOD), junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) e pós-graduação *lato sensu*, em Curitiba/PR. *Endereço eletrônico:* mestrepedagogo@yahoo.com.br

**RESUMO** – Este artigo científico tem como principal objetivo apresentar uma visão panorâmica acerca das funções do escravo “pedagogo”, do pedagogo “especialista” e do pedagogo “generalista” na história da educação escolar ocidental do passado e do presente. Para tanto, discorreremos inicialmente sobre a gênese da pedagogia da Pedagogia e o papel dos mestres-preceptores na Antiguidade ocidental. Na sequência, traz-se a lume considerações referentes ao surgimento histórico e às atribuições educacionais dos pedagogos *stricto sensu* no Brasil nas décadas de 1960 a 1980. Por fim, são realizados alguns apontamentos concernentes aos encargos dos pedagogos *lato sensu* na escola brasileira a partir do ano de 1990 até os dias atuais. Debater e refletir criticamente sobre essas questões é de fundamental importância para se compreender o processo de construção histórica da identidade profissional dos pedagogos no Brasil, uma vez que existem vários pontos de convergência e divergência entre o que é *dito*, *escrito* e *feito* em relação a essa temática, ainda bastante polêmica e complexa nos dias atuais. **PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Escravo “pedagogo”. “Especialistas” em educação. Pedagogo “generalista”. Educação histórica.

**ABSTRACT** – This article scientific aims to present an overview of the functions of the slave "pedagogue", pedagogue "expert" and the pedagogue "generalist" in the history of western education, past and present. For this purpose, initially discuss about genesis of pedagogy of Pedagogy and the role of teachers-tutors in western Antiquity. Further, it brings to light statements relating to the historical emergence and duties educations of pedagogues *stricto sensu* in Brazil in the decades 1960 it 1980. Finally, some notes concerning the burden of *lato sensu* in Brazilian school educators are held from 1990's until the present day. Discuss and critically reflect on these questions is crucial to understand the process of historical development of the professional identity of teachers in Brazil since there are several points of convergence and divergence between what is *said*, *written* and *done* in relation to this issue, still very controversial and complex now a days.

**KEYWORDS:** Pedagogy. Slave "pedagogue". Education of "experts". Pedagogue "generalist". History education.

### 1 INTRODUÇÃO

O pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um “plus” *na* e *pela* articulação teoria-prática em educação. (HOUSSAYE *et al*, 2004, p.10)

Em linhas gerais, discorrer acerca das imbricações entre Educação e Pedagogia, bem como sobre o papel do pedagogo na história da educação escolar em geral, configura-se como uma tarefa deveras instigante e ao mesmo tempo desafiante; dadas as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, filosóficas e educacionais atreladas, direta ou indiretamente, a tais temáticas de relevante significado e importância capital.

No intuito de melhor compreender essas questões, buscamos neste artigo acadêmico, cujo título foi inspirado na obra científica intitulada *O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos* (GRACINDO, 1994), apresentar uma visão panorâmica das funções desempenhadas pelo escravo “pedagogo”, pelo pedagogo “especialista” e pelo pedagogo “generalista” no transcorrer da história da educação escolar ocidental de ontem e de hoje.

Para tanto, discorreremos inicialmente sobre a gênese da pedagogia da Pedagogia e o papel dos mestres-preceptores (escravos “pedagogos”) na Antiguidade ocidental. Em seguida, traz-se a lume algumas questões concernentes ao surgimento histórico e às atribuições educacionais dos pedagogos *stricto sensu* (“técnicos/especialistas” em educação) no Brasil nas décadas de 1960 a 1980. Por fim, são realizados alguns apontamentos sobre os encargos dos pedagogos *lato sensu* (pedagogos “generalistas”) na escola brasileira a partir do ano de 1990 até os dias atuais.

Dessa forma, almejamos contribuir para a ampliação do arcabouço teórico existente na área, suscitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas por parte de estudantes e professores de cursos de Licenciatura em Pedagogia, e subsidiar teórica e metodologicamente o trabalho pedagógico realizado por pedagogos, supervisores e orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores escolares entre outros profissionais da área educacional.

## 2 METODOLOGIA: ABORDAGEM E TIPOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA

Tendo em vista que o objetivo principal deste artigo acadêmico-científico pudesse ser efetivamente alcançado, as discussões teóricas apresentadas no mesmo se encontram pautadas na abordagem qualitativa de pesquisa científica, uma vez que:

Os investigadores qualitativos [...] se preocupam com o contexto. [...] Isto porque, a investigação qualitativa é descritiva e agrupa diversas estratégias de pesquisa que partilham determinadas características: os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números. [...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos* porque são ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas [...]. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que esses foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16-48)

Ademais, a opção pela metodologia qualitativa de investigação científica encontra-se relacionada ao fato de a mesma, segundo Minayo (1994), trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos. Ou seja, essa abordagem de pesquisa científica enfatiza mais o *processo* do que o *produto* de estudo científico propriamente dito.

Nesse contexto, o tipo de pesquisa científica que serviu de suporte teórico para o desenvolvimento deste artigo acadêmico é a de cunho bibliográfico, cuja vantagem reside no

fato de permitir ao investigador/pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Essa vantagem torna-se, pois, particularmente importante quando o problema de estudo científico (no caso, as funções do escravo “pedagogo”, do pedagogo “especialista” e do pedagogo “generalista” na história da educação escolar ocidental do passado e do presente) requer dados muito dispersos pelo espaço de investigação. Daí a pesquisa bibliográfica ser indispensável nos estudos históricos, uma vez que, “[...] em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. (GIL, 2002, p.45)

Para que fosse possível ter uma visão panorâmica do objeto de investigação científica em questão, buscamos efetuar, grosso modo, um minucioso levantamento bibliográfico acerca do arcabouço teórico (estado da arte ou referencial teórico) existente sobre a temática em obras acadêmico-científicas, revistas científicas especializadas e ensaios/artigos científicos (materiais especializados de pesquisa científica).

Sendo assim, as discussões teóricas trazidas a lume neste artigo acadêmico têm como pano de fundo as concepções teórico-metodológicas apresentadas por vários estudiosos/pesquisadores, de renome nacional e internacional, das áreas de Educação e Pedagogia, a exemplo de Almeida e Soares (2010); Brandão (1981); Brzezinski (1996); Coêlho (1987); Drouin (1995); Gadotti (1978); Garcia (1994); Ghiraldelli Júnior (1991); Houssaye *et al* (2004); Libâneo (1996; 1999; 2002); Libâneo e Pimenta (2002); Lima (1984); Marques (2006); Mazzotti (1996); Saviani (1980); Silva (1999); Tardif (2006); Veiga *et al* (1997); dentre outros teóricos.

### 3 DESENVOLVIMENTO

#### 3.1 DE SIMPLES ESCRAVO A ESCRAVO “PEDAGOGO”: A GÊNESE DA PEDAGOGIA DA PEDAGOGIA E O PAPEL DOS MESTRES-PRECEPTORES NA ANTIGUIDADE OCIDENTAL

Em todos os tempos históricos e em toda a parte do mundo, mesmo entre animais irracionais, o filhote, isto é, a prole, é “criado” – seja qual for o sentido que se atribua a este termo – pelos pais (progenitores). Nesse contexto, podemos dizer que “a própria palavra *criança* deriva-se do verbo *criar* e significa, também, criação ou educação” (DROUIN, 1995, p.33); haja vista que a ideia original era que os pais “inventam” o filhote, tirando-o do nada.

O ser humano, diferentemente dos filhotes da maioria dos animais irracionais, nasce bastante frágil, incompetente e inerme; de tal forma que é possível admitir que sua vida embrionária prossegue mesmo fora do útero materno.

Entre muitos povos antigos, a mãe tecia uma sacola para carregar o filhote às costas enquanto trabalhava; dispositivo esse muito parecido com a bolsa natural em que a fêmea do canguru, por exemplo, “cria” os seus filhotes durante os primeiros meses de vida, o que equivale a uma modalidade de vida uterina. Daí o duplo sentido da palavra *criar* (tirar do nada e cuidar de), não se podendo assim distinguir com nitidez, na criança, o que é ainda *gestação* e o que já é *educação*. Aliás, considerando-se que a gestação (embrionária) só termina quando o filhote se torna adulto, ou seja, apto para procriar e trabalhar, poder-se-ia assegurar que toda a educação, de fato, é um processo de gestação extra-uterino. Dessa forma, o útero materno, paradoxalmente, seria o primeiro “sistema escolar” do novo ser.

Segundo Moura (1993), quando se inicia a interferência direta na criação de uma criança, a *gestação* passa a chamar-se *educação*; palavra cuja etimologia:

Origina-se do latim *educationem* que, por seu turno, surge de *educare* e este último tem sua derivação de *educere*, que significa conduzir, levar, extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico; mas abrange o homem integral (*paideia*), em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte. (BRANDÃO, 1981, p.63-64)

Seja qual for o nome que se dê aos processos que acompanham o crescimento inicial (criação), o fato é que, tradicionalmente, a criança nos primeiros momentos de sua vida está (ou pelo menos deveria estar) aos cuidados de sua mãe ou, em casos excepcionais, aos cuidados de sua “substituta” ou da *criadagem* (note-se a etimologia da palavra); categoria de que emerge, com característica estelar, a *ama* (babá, *baby-sitter*, *nourrice*, ama-de-leite, ama-seca, governanta etc.), figura que aparece em todas as civilizações que adotam o modelo organizacional familiar.

Face ao exposto, podemos dizer que a primeira educação de uma criança é (ou deveria ser) dada no lar, ao pé da fogueira ancestral ou ao pé da *lareira* (observe-se a etimologia do termo), locais onde se conserva o fogo aceso. Assim sendo, temos que o lar, com todo o seu “equipamento” físico e humano, seria nada mais que um segundo “útero materno”. Todavia, durante milênios, nas tribos primitivas mais selvagens já existentes antes da fixação do atual e recente modelo familiar nuclear (pai, mãe e filhos), as crianças eram criadas coletivamente (*pool* genético<sup>1</sup>) como todos os animais irracionais.

O surgimento da família<sup>2</sup>, que é o primeiro grupo social a que todo ser humano faz parte e que de seu modelo clânico extensivo inicial tendeu, historicamente, para a nucleação do casal com um ou mais filhos, gera conflitos entre o *ninho* (família) e a *coletividade* (comunidade/sociedade). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o verdadeiro *nascimento* (fenômeno que consiste, apenas, em mudança de meio ao longo da gestação) não se faz através do *parto*, mas no dia em que a criança sai do *ninho* para a *coletividade*. Pelo menos, é nesse dia que nasce a *Pedagogia*, segundo a concepção clássica, cujo termo surge originalmente do latim *pedagogus*, que provém da palavra grega *paidagogos* (pais): *país*, *pedá*, *paidós* (criança) + *agein*, *agogos* (condutor, dirigente), conforme assevera Bueno (1966); e que pode ser conceitualmente definida como:

[...] condição reflexiva da prática educativa, sendo ora tomada como tecnologia, ora como Ciência, ora como Filosofia Aplicada. Como *tecnologia*, confunde-se com a Didática Geral e com a Psicopedagogia; enquanto *Ciência*, aparece como

<sup>1</sup> Clima de interações humanas que deve cercar a criança desde o seu nascimento.

<sup>2</sup> “Grupo de pessoas ligadas por laços de casamento, de consanguinidade e de adoção, constituindo um único lar, interagindo e comunicando-se uns com os outros através de seus respectivos papéis de marido, esposa, pai, mãe, filhos, irmão e criando uma cultura comum”. (FERREIRA, 1993, p.59)

uma das Ciências Sociais; ao se apresentar como *Filosofia Aplicada*, tem-se que uma dada Filosofia se torna educativa. [...] A Pedagogia é conceituada como uma rede de enunciados inferenciais sobre o fazer educativo ou rede de significações, não se confundindo com este, apresentando a possibilidade de seu exame por meio da análise da rede de enunciados, estabelecendo-se os limites formais e empíricos da mesma. (MAZZOTTI, 1996, p.14-27)

[...] Ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar; [...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. [...] A Pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). (LIBÂNEO, 1999, p.10-30)

[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. [...] A Pedagogia é, em suma, a teoria e a prática da educação. (LIBÂNEO, 2002, p.65-68)

Posto isso, observa-se que a Pedagogia, literalmente falando, tem o significado de “condução da criança”. Nesse contexto, temos que o “pedagogo”, entre gregos, romanos e provavelmente entre muitos outros povos da Antiguidade ocidental, era o *escravo* que conduzia a criança de cerca de sete anos de idade de sua casa à escola. Convém destacar que a palavra *scholé*, em grego, significa lazer, descanso, brincadeira; o que mostra que a intenção era fazer a criança conviver com as demais e aprender atividades – ginástica, música, dança etc. – que não podiam ser realizadas no lar por falta de companheiros em número suficiente. Desta forma, o “pedagogo” constitui-se o mediador entre a família (o útero materno, o *ninho*) e a comunidade (a sociedade adulta). Logo, poder-se-ia por extensão dizer, assim, que *pedagogia* é, pois, a arte de socializar, conduzir a criança.

Estudos desenvolvidos por Lima (1984) revelam que diferenças de “saber de classe” dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga: de um lado, estavam os desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, os escravos “pedagogos” e educadores nobres, ou *de nobres*. Ou seja: de um lado tinha-se a prática de *instruir* para o trabalho; de outro, a de *educar* para a vida e o poder que determina a vida social.

De todos esses adultos transmissores de saber (conhecimento teórico), destaca-se a figura do escravo “pedagogo”; uma vez que, na Grécia antiga, a atividade do escravo era conduzir as crianças aos locais de estudo, onde deveriam receber instruções de seus preceptores. O escravo “pedagogo” era, por excelência, o “condutor de crianças”. Cabia a ele levar as crianças até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função, de início, instruí-las. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor (aquele que toma a dianteira).

Quando da dominação romana sobre a Grécia, as coisas se modificaram. Aí, os escravos eram os próprios gregos. E, nesse caso, “os escravos eram portadores de uma cultura superior à dos seus dominadores. Assim, o *escravo pedagogo* não só continuou a agir como

“condutor de crianças”, mas também assumiu o papel de preceptor”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.8)

A título de esclarecimento, torna-se profícuo salientar que tanto a palavra “pedagogo” quanto o termo “preceptor” ou “mestre” (do latim *magister* = professor, aquele que se dedica a ensinar e comandar) contêm, etimologicamente, a noção de “conduzir para” (no caso) a escola, isto é, para os jogos (*ludus*) coletivos (socialização). Portanto, de mero “condutor de crianças”, entre a casa e a escola, o escravo “pedagogo” transforma-se em educador (aquele que orienta os jogos das crianças). Daí, nesse contexto, a *pedagogia* ser considerada a arte de planejar e conduzir os jogos coletivos das crianças.

Pequenas estatuetas de terracota guardam a memória dos escravos “pedagogos”. Artistas gregos do passado representaram esses velhos escravos – quase sempre cativos estrangeiros – “conduzindo crianças” a caminho da escola de primeiras letras. Sem a pretensão de esgotar o assunto em pauta, cabe-nos indagar em última instância: Por que eram os escravos “pedagogos” e não os mestres-escola ou os artesãos-professores que ensinavam nas escolas da Grécia antiga?

De forma bastante sucinta, direta e objetiva, Brandão (1981, p.42-43) assim nos responde:

Porque os escravos “pedagogos” – condutores de crianças – eram, afinal, seus educadores; muito mais do que os mestres-escola. Eles conviviam com as crianças e os adolescentes e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis* grega (cidade-Estado da Grécia antiga onde começava e acabava a vida do cidadão grego livre e educado). Daí o escravo “pedagogo” ser considerado um educador, por cujas mãos as crianças gregas da Antiguidade atravessavam os anos a caminho da escola.

### 3.2 DE ESCRAVO “PEDAGOGO” A PEDAGOGO “ESPECIALISTA”: BREVES NOTAS SOBRE O SURGIMENTO HISTÓRICO E AS ATRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS DOS PEDAGOGOS *STRICTO SENSU* NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1960 A 1980

No Brasil, o curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Brasil (atual Universidade de Brasília – UnB), através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

Em três anos seria formado o bacharel em Pedagogia, indivíduo apto a ocupar qualquer um dos cargos técnico-administrativos existentes na área educacional. Inicialmente, o curso de Pedagogia não deixa claro quais seriam exatamente as funções e especificidades dos bacharéis em Pedagogia (“técnicos ou especialistas” em educação, pedagogos *stricto sensu*<sup>3</sup> ou pedagogos não docentes) em relação aos profissionais formados nos outros cursos de bacharelado e de licenciatura ofertados até então. Adicionando-se ao bacharelado um ano de “curso de Didática” formar-se-iam os licenciados em Pedagogia para o exercício do magistério nos cursos normais, inaugurando o que veio a denominar-se “esquema 3+1”; uma vez que havia blocos separados de disciplinas curriculares para a formação de bacharéis e de licenciados, conforme apontam pesquisas realizadas por Silva (1999, p.34):

O curso de Pedagogia ficou assim seriado: Complementos de Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos

<sup>3</sup> “Profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. (LIBÁNEO, 1996, p.109)

Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série) e Filosofia da Educação (3ª série). O “curso de Didática”, por sua vez, ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar apenas as duas primeiras disciplinas, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado.

No ano de 1962, já em outro contexto, o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE) e de autoria do professor e conselheiro Valnir Chagas, por exemplo, estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional, os “técnicos/especialistas” em educação, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o mestre primário em nível superior. Esta foi, portanto, a primeira reformulação sofrida pelo curso de Pedagogia desde a sua criação em 1939.

Não obstante, em 1969, o curso de Pedagogia foi reformulado pela segunda vez através do Parecer nº 252/69 (também de autoria de Valnir Chagas) e da Resolução nº 02/69, de 11 de abril de 1969, do CFE, definindo a estrutura curricular do curso que vigorou até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996)

A Resolução normativa que acompanhava o referido Parecer estabelecia com mais precisão a função do curso de Pedagogia, a saber:

formar professores para o ensino normal e “técnicos/especialistas” em educação nas áreas de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Educacional, Inspeção Escolar, Planejamento Escolar, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e em outras Habilitações<sup>4</sup> que poderiam ser criadas quer por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), quer pelas próprias instituições de ensino superior brasileiras, quer por uma combinação dos níveis níveis; tendo em vista o exercício de atividades educacionais no âmbito das escolas e sistemas escolares. Além disso, a Resolução nº 02/69, do CFE, admitia ao licenciado em Pedagogia exercer o magistério nas séries iniciais do 1º grau, dentro da Habilitação para o ensino normal, uma vez que não se previu uma Habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais. Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de “técnicos em educação”, definindo o exercício profissional dos *pedagogos não docentes*. (COELHO, 1987, p.10)

Vale ressaltar que uma das justificativas para a oferta dessas Habilitações no curso de Pedagogia e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo da política educacional da época. Sendo assim, ficou estabelecido que os portadores de diploma de graduação em Pedagogia, correspondente ao curso em duração plena, além de desempenharem nas escolas de Educação

---

<sup>4</sup> Para cada Habilitação específica, o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 02/69 fixaram um rol de disciplinas curriculares que deveriam compor a parte diversificada do currículo do curso de Pedagogia então criado (SILVA, 1999); visando assim subsidiar teórica e metodologicamente os futuros “técnicos/especialistas” em educação para o desempenho de suas funções nas escolas de Educação Básica.

Básica as suas funções conforme Habilitação específica cursada durante a graduação, poderiam também lecionar no Curso Normal, de nível médio, as disciplinas pedagógicas a ele correspondentes.

Embora o Parecer nº 252/69 corresponda a uma lógica peculiar da organização política, social e educacional da época, o mesmo foi alvo de inúmeras críticas, tanto no final da década de 1970 quanto no período seguinte, por estabelecer – mesmo que indiretamente – um caráter “tecnicista” ao curso de Pedagogia, a fragmentação e o esvaziamento teórico da formação do pedagogo, a divisão técnica do trabalho pedagógico na escola, a separação entre a teoria e a prática educativa (*práxis* pedagógica), a ruptura entre o pedagogo “especialista” e o trabalho docente, a exclusão do sentido da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo, o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado, a separação da formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às Habilitações etc. (BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO e PIMENTA, 2002)

Ao fixar o mínimo de currículo para o curso de Pedagogia, o Parecer nº 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, as possibilidades dos diferentes “técnicos/especialistas” em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa e de atendimento às reais necessidades do ensino, mesmo sabendo-se que é de competência exclusiva do *diretor* administrar a escola em sentido amplo; do *orientador educacional* trazer a realidade dos alunos para o planejamento curricular e o projeto político-pedagógico escolar; do *supervisor educacional* coordenar e dar assistência didático-pedagógica ao corpo docente da escola em termos de elaboração de planejamentos e avaliações da aprendizagem; e do *inspetor escolar* fiscalizar, controlar e avaliar o desenvolvimento do processo educativo na escola.

Dizemos isso, porque a especificidade no campo educacional, como toda especificidade, só faz sentido na medida em que a área básica não seja perdida de vista. Ora, não se pode formar o (autêntico) educador num curso de Pedagogia com partes desconexas de conteúdos curriculares, principalmente quando essas partes representam duas tendências educacionais que se chocam e se opõem: uma tendência generalista (pedagogo *lato sensu*) e outra tecnicista (pedagogo *stricto sensu*).

Em outras palavras, isso implica assegurar que as tendências que orientaram a estrutura curricular do curso de Pedagogia, no Brasil, até o advento da Lei Federal nº 9.394/96, representam extremos opostos no modo de abordar a “Educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. Todavia, faz-se necessário levar em consideração o fato de que é na intersecção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à verdadeira compreensão do que é *Educação* no sentido literal do termo.

Diretor escolar, supervisor educacional, orientador educacional e inspetor escolar têm o campo da Educação como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além disso, esses “técnicos/especialistas” em educação têm ainda um instrumento de trabalho comum – o currículo escolar –, entendido no âmbito abrangente da expressão e que afeta, direta ou indiretamente, o processo ensino-aprendizagem na escola e os processos de transmissão, apropriação e ampliação do saber científico historicamente acumulado pela humanidade.

Partindo da condição comum de *educadores*, cada um desses “especialistas em educação” desempenha tarefas específicas na escola, cujo sentido é dado pelos *fins* comuns. Assim, o que distingue as ações desses profissionais são os *meios*, que ganham significado por convergirem para o mesmo fim. Nessa perspectiva, fazemos nossas as palavras de Garcia (1994, p.15) ao afirmar que “[...] a contribuição de cada “especialista em educação” reside exatamente na especificidade técnica da Administração Escolar, da Supervisão Educacional, da Orientação Educacional e da Inspeção Escolar, as quais são responsáveis pela ação interdisciplinar”. Ou

seja: somente existe interdisciplinaridade quando há diferentes formações e/de formadores em ação.

### 3.3 DE PEDAGOGO “ESPECIALISTA” A PEDAGOGO “GENERALISTA”: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS ENCARGOS DOS PEDAGOGOS *LATO SENSU* NA ESCOLA BRASILEIRA A PARTIR DO ANO DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Face às inúmeras críticas feitas ao Parecer nº 252/69 e às mudanças sofridas pela sociedade e pela escola com o advento da globalização e a promulgação da atual Lei Federal nº 9.394/96, algumas universidades brasileiras, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), suprimiram do currículo do curso de Pedagogia as Habilitações em Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Escolar; passando a reestruturá-lo nos moldes de um curso único de licenciatura, objetivando assim formar pedagogos “generalistas” (ou pedagogos *lato sensu*), isto é, “profissionais da educação que devem se ocupar de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades”. (LIBÂNEO, 2002, p.68)

Desse modo, a Pedagogia passou a ser compreendida como a Ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no qual se inclui a *docência* na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica que compõe a grade curricular do curso de Magistério/Formação de Docentes (antigo Curso Normal) e de outros cursos técnico-profissionalizantes do nível médio, bem como a *gestão pedagógica* em instituições educacionais escolares e não escolares (empresas, hospitais, organizações não governamentais – ONGs, sindicatos, asilos, penitenciárias, dentre outras).

Em outros termos, isso significa dizer, de acordo com Veiga *et al* (1997), que o pedagogo “generalista” é o trabalhador da educação (concepção pedagógica gramsciana) *habilitado* a atuar no ensino; na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos de experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, em diversas áreas da Educação; e nas áreas emergentes do campo educacional, tendo a *docência* como base obrigatória de sua formação e identidade profissional em curso de Licenciatura em Pedagogia – temas esses ainda bastante polêmicos nos dias atuais, face às discussões que engendraram a terceira reformulação do curso de Pedagogia no Brasil, no início do ano de 1990.

Efetuando-se uma análise crítico-reflexiva acerca dessas questões, é possível constatar que tal reformulação não acarretou grandes mudanças de “conteúdo”, a não ser o destaque que se dá à formação de professores-pedagogos para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (já prevista, em certa medida, nas duas reformulações anteriores sofridas pelo curso de Pedagogia).

O documento original ora elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (designada pela Portaria MEC/SESu nº 146, de março de 1998) – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 1999) não utiliza o termo “Habilitação”, embora refira-se ao pedagogo como profissional “habilitado”, mas menciona a diversificação na formação do pedagogo *lato sensu* para atender às demandas sociais da contemporaneidade através da “formação diferenciada”, composta pelas várias opções oferecidas aos acadêmicos em curso de licenciatura. Ou seja, são previstas áreas de atuação do pedagogo não docente, com outras Habilitações, tendo a *docência* como base comum da formação acadêmica inicial.

Posto isso, torna-se relevante chamar a atenção para o seguinte fato:

[...] a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, reincide nos mesmos problemas já tão criticados em relação ao Parecer nº 252/69: “inchaço” do currículo; pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados; aligeiramento da formação (dada à impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes); e empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender as áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas a fim de conciliar com o total de 3.200 horas do curso). Além disso, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, o caráter de aprofundamento da *Ciência da Educação* para formar o *pedagogo como gestor e professor-pesquisador*. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p.25; grifos nossos)

Sem a pretensão de apontar os “prós” e “contras” a respeito da formação de pedagogos docentes e gestores educacionais na atualidade, o fato é que o *professor-pedagogo* do século XXI é exatamente um profissional da educação licenciado, uma vez que torna-se possível formar um docente no pedagogo, e também um gestor educacional, haja vista que sua formação acadêmica o capacita a exercer também inúmeras funções não docentes. Portanto, para o pedagogo “generalista” da contemporaneidade se apresentam duas esferas de ação educativa: *escolar e extra-escolar*.

É fato que se torna deveras empobrecedor, do ponto de vista conceitual, identificar Pedagogia apenas com docência. Na verdade, a docência subordina-se à Pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, uma modalidade de trabalho pedagógico. Desse modo, corroboramos com Tardif (2006) ao esclarecer que o trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula) é trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) porque é uma atividade intencional, implicando uma direção; mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Com efeito, a atuação do pedagogo “generalista”, na escola, é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula (conteúdos curriculares, métodos e técnicas de ensino, formas de organização da classe etc.), na análise e compreensão das situações de ensino e de aprendizagem com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. São tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da disciplina que leciona.

Quando se atribui ao pedagogo *lato sensu* as incumbências de coordenar e prestar assistência didático-pedagógica aos professores na escola, não está se supondo, vale enfatizar, que ele deva ter domínio teórico-prático dos conteúdos programáticos inerentes a todas as disciplinas do currículo escolar. Sua contribuição, ao contrário, vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e a prática dos conteúdos-métodos específicos (*práxis*) de cada disciplina curricular, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

Em outras palavras, podemos dizer que:

O pedagogo entra em cena naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos; nas implicações psicológicas, sociais e culturais no ensino; nas peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem; na detecção de problemas de aprendizagem entre os educandos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino; na coordenação do projeto pedagógico escolar e dos planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos

curriculares, da composição de turmas, das reuniões pedagógicas, do Conselho de Classe etc. (ALMEIDA e SOARES, 2010, p.47)

Convém observar que a maioria dessas tarefas estão umbilicalmente relacionadas às metodologias específicas das disciplinas curriculares que, por suposto, são da competência exclusiva dos docentes. Entretanto, não se trata de submeter o trabalho dos professores ao controle dos pedagogos. Ao contrário. É preciso compreender que ambos são profissionais da educação e que, por isso mesmo, devem se respeitar mutuamente, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Pedagogos e docentes têm suas atividades pedagógicas fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem e dos encontros de trabalho em que o geral e o específico da educação escolar vão se interpenetrando.

Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo escolar, há que se convir que os problemas existentes e os requisitos necessários para o exercício da profissão nesses níveis não são, necessariamente, da mesma natureza; ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados; o que justifica, de certa forma, a necessidade da formação de pedagogos *para além do exercício da docência*. Isso implica afirmar, pois, que níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e características específicas de exercício profissional que um curso de graduação em Pedagogia jamais pode ignorar ou relegar a segundo plano.

Uma vez que é preciso romper velhos paradigmas (tradicionais/conservadores) em educação e abrir-se para o novo (concepções educacionais inovadoras), ou seja, para as reais necessidades da sociedade e da educação escolar brasileira contemporânea, somos plenamente favoráveis à ideia de se *pensar-fazer* um curso de Licenciatura em Pedagogia cada vez mais moderno, inovador e ativo/dinâmico; preocupado principalmente com a formação de um pedagogo “generalista”, isto é, de um profissional da educação:

[...] qualificado para atuar em vários campos educativos, tendo em vista atender demandas socioeducativas de tipo formal, não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas; como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentre outras), nos serviços de Psicopedagogia e Orientação Educacional, nos programas sociais, nos serviços de Educação para a Terceira Idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes e brinquedos educativos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 1999, p.31)

Conforme se pode notar, os campos de atuação dos profissionais graduados em Pedagogia são tão vastos quanto são as práticas educativas na sociedade. Nesse contexto, é possível afirmar que em todo lugar onde houver uma ação educativa com caráter de intencionalidade, existe aí uma pedagogia (arte do educador), ou melhor, uma *pedagogia da Pedagogia* (teoria e prática coexistentes do fenômeno educativo em geral).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a Pedagogia é, em última análise, a revelação das intencionalidades da educação, torna-se princípio reitor dela a educação que queremos. Não a educação referida à Pedagogia, mas a Pedagogia referida, posta a serviço das práticas educativas, vale dizer, da prática social dos educadores/educandos. (MARQUES, 2006, p.179)

À medida que o corpus textual deste artigo acadêmico ia adquirindo forma, sentido e significado, fortalecia-se cada vez mais nossa concepção sobre o fato de que a Pedagogia é uma ideia um tanto quanto “obsoleta” e “esdrúxula”, caso a consideremos como sendo a Ciência da Educação em sentido estrito; e nada mais além disso (...). Trata-se, pois, de uma noção meramente simplista, ao menos em certa medida. Outrossim, a palavra Pedagogia exprime, inclusive, como o indica a sua etimologia, a “condução de crianças” pelo escravo “pedagogo” à fonte do conhecimento científico formal e legitimado (instituição-escola).

Nesse contexto, o entendimento acerca de pedagogo como sendo o “condutor de crianças” é, grosso modo, inadequada a esses tempos novos do atual século XXI que exigem do educador, do profissional pedagogo, em si, muito mais do que tal tarefa.

Dizemos isso, porque concordamos com Gadotti (1978, p.6) ao asseverar que a ação de “[...] conduzir as crianças, hoje, é papel do motorista de ônibus escolar e não do professor, do pedagogo”. Tal assertiva implica chamar a atenção para o fato de que a sociedade dos dias de hoje está solicitando ao profissional pedagogo que exerça outras funções, outros papéis escolares e não escolares. A sociedade capitalista contemporânea, pelo seu *grito* – já não é mais apenas um “chamado”, mas um grito! – nos coloca seguidas questões indagando, sobretudo: *para que, como, para quem, a favor de quem ou contra quem* estamos trabalhando?

Sem a pretensão de responder à estas inquiuições, torna-se profícuo salientar que para ouvir esse *grito* é preciso nos colocarmos à sua *escuta*; o que exige de nós uma atenção às necessidades da nossa sociedade, aos seus reais problemas, às suas angústias e inquietações, que são as próprias inquietações do povo, dos estudantes e dos educadores brasileiros em geral. Portanto, o curso de Licenciatura em Pedagogia desse novo milênio deve estar à frente do desenvolvimento da Universidade, e não mais na “rabeira”, servindo de “trampolim” para outros cursos de licenciatura. Sendo assim, o professor-pedagogo (ou o pedagogo “generalista” dos dias atuais) não pode ser mais visto como um “policia da educação” (HOUSSAYE *et al*, 2004), mas como um profissional formado para *pensar-fazer* Educação em suas múltiplas instâncias.

O pedagogo do século XXI necessita urgentemente repensar o seu *estatuto*, haja vista que, atualmente, lhe é dada essa oportunidade. Repensar o seu *estatuto* significa, em linhas gerais, repensar a sua educação, a formação acadêmica recebida no curso de Licenciatura em Pedagogia e o próprio curso em si. Tarefas complexas? Talvez. Com efeito, o fato é que estamos vivendo um momento em que os educadores brasileiros precisam refletir (filosófica e pedagogicamente) sobre a possibilidade de ressignificação da educação e da escola brasileira, passo a passo, tendo em vista a reconstrução da própria sociedade brasileira.

Ao repensarem a educação e a escola, os pedagogos e educadores em geral estarão também repensando a sociedade tal qual como ela é. Todavia, faz-se imprescindível levar em consideração que não existe uma igualdade entre política e educação, mas uma *identidade*. Se, de acordo com Saviani (1980, p.193), “a educação é sempre um ato político, a atividade educacional é sempre um ato político”, então podemos assegurar que o pedagogo também possui uma *função política* (no sentido de tomada de atitudes/ações didático-pedagógicas no contexto educativo escolar). Sempre que o pedagogo, na história da educação escolar ocidental,

deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, ou seja, a “política da dominação”.

Diferentemente do que muitas vezes podemos pensar, o fato é que o pedagogo, o educador, o filósofo, o político e o artista, à guisa de exemplificação, têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o de inquietar, “incomodar”, “perturbar”. Portanto, a função do pedagogo (e não do *pedabobo!!!*) na sociedade contemporânea parece-nos ser exatamente esta: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) inerente à sociedade (FREIRE, 1977), à natureza das coisas, ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram os grandes educadores e pedagogos da história antiga, moderna e contemporânea, tais como João Amós Comênio (1592-1670), Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), dentre tantos outros. Basta observar suas inúmeras contribuições teóricas e/ou metodológicas para a área educacional no Brasil e no mundo afora.

Face a tais premissas, cabe-nos reafirmar que a principal tarefa do pedagogo “generalista” nos dias atuais é a de contradizer os *pedagogismos* (sem correr o risco de tornar-se *pedagogista*), romper velhos paradigmas educacionais e abalar pedagogicamente as estruturas da sociedade capitalista, ativando, assim, “conflitos” (não o “conflito” pelo “conflito”) para a superação dos inúmeros problemas que assolam a educação, a escola e a sociedade brasileira em geral.

Dizemos isso, porque o profissional pedagogo é, segundo a concepção pedagógica gramsciana expressa nas palavras de Mochcovitch (1990), o trabalhador da educação que vive na *ruptura*. Sua palavra de ordem é a *mudança*, sua urgência, sua necessidade e sua abertura. Seu lema já é um sinal: “*Mudar a escola para mudar a sociedade, mudar a sociedade para mudar a escola*”. Dessa maneira, o que o pedagogo tenta elaborar é exatamente um *saber do saber-fazer*, um *saber de como fazer saber*. (SAVIANI, 1980)

Assim sendo, almeja-se de fato e de verdade que o pedagogo possa ser concebido pela sociedade contemporânea como sendo o “profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 1996, p.116-117), tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Para tanto, é preciso que os movimentos de reformulação do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, se preocupem mais com a formação teórico-prática de pedagogos (docentes/gestores) e com as bases teóricas da Pedagogia e menos, muito menos, com os aspectos burocráticos do curso em si.

Que a Pedagogia possa, em suma, ser concebida como busca de sentido nesse espaço, pesquisa de equilíbrio entre expressão, significação e referência; e não como esperança de encontrar uma “solução milagrosa” (o que não existe!) para os problemas que afetam a educação, a escola e a sociedade. A Pedagogia é encaminhamento, ela valsa hesitante sobre as três dimensões do sentido: ora privilegiando a significação dos saberes pedagógicos em detrimento da referência ou da expressão; ora privilegiando o útil a qualquer preço; ora, enfim, concentrando-se na expressão, no desejo dos educandos, relegando a segundo plano qualquer outro questionamento. Eis, portanto, o *triângulo* do sentido, que vale como painel de instrumentos e mapa das possíveis derivas, aliás inevitáveis.

Pedagogia morta, Pedagogia posta: morreu a Pedagogia? Não, o caixão está vazio. Trata-se apenas do enterro de folhas mortas e de uma ilusão perdida. Sendo assim, que possamos todos juntos bradar em alta voz: *Salve a Pedagogia! Viva os pedagogos! Viva as pedagogas! Viva todos(as) os(as) profissionais da educação!*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Editora do IBPEX, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação – v.12).
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos – v.20).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 1999.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BUENO, F. S. **Dicionário filológico do português**. São Paulo: Saraiva, 1966.
- COÊLHO, I. M. Curso de pedagogia: a busca da identidade. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia**. Brasília: INEP; Editora da UnB, p.9-15, 1987. (Coleção Série Encontros e Debates – v.2).
- DROUIN, A. M. **A pedagogia**. São Paulo: Unimarco Editora; Edições Loyola, 1995. (Coleção 50 Palavras – v.6).
- FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção O Mundo, Hoje – v.21).
- GADOTTI, M. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez & Moraes, ano 1, n.1, p.5-16, jun./set., 1978.
- GARCIA, R. L. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, p.13-23, 1994. (Coleção Educar – v.5).
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRACINDO, R. V. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas: Papyrus, 1994.

HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, p.107-134, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p.59-97, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p.11-57, 2002.

LIMA, L. O. **Pedagogia: reprodução ou transformação**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Voos – v.9).

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. (Coleção Mário Osório Marques – v.5).

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, p.13-37, 1996.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Série Princípios).

MOURA, E. **Biologia educacional: noções de biologia aplicadas à educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.66).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, I. P. A. *et al.* **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

**Recebido para publicação:** 29 de maio de 2017

**Aprovado:** 06 de julho de 2017.