

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO RESISTÊNCIA À BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter¹

Bianca Nascimento Silva²

Maria Eduarda de Oliveira³

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental sobre a formação do pedagogo frente às atuais perspectivas de políticas educacionais e curriculares. O tema é a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de resistência a essas propostas formativas que reduzem o pedagogo a um executor de um currículo prescrito. O objetivo é analisar a perspectiva de formação do pedagogo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possibilidades de enfrentamento a partir da bibliografia que debate a temática. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental. Justifica-se este trabalho pois paulatinamente a formação do pedagogo tem sido pautada em torná-lo um executor de tarefas, como, por exemplo, a atual tentativa de uma formação na prática e pela prática na implementação da BNCC. A pergunta que buscamos responder é: como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação de pedagogos, partindo da perspectiva de resistência à perspectiva formativa trazida pela BNCC e BNC - Formação? Para tanto, iniciamos com uma discussão sobre o histórico da Pedagogia no Brasil. Na sequência, apresentamos os fundamentos e origens da Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, analisamos a legislação atual e tentativas recentes de modificação na formação inicial de professores, com foco no embate e resistência da Pedagogia à BNCC e à resolução 002/2019, a BNC - formação. Concluímos que essas políticas curriculares não coincidem com o conceito de educação proposto pela PHC, rompendo com a construção de um pensamento acadêmico-científico que forma indivíduos críticos e emancipados com participação ativa em seu processo de aprendizagem e transformação do meio social. Para isso, faz-se necessário a busca pela formulação de outra proposta formativa não homogênea, que atinja o interesse de todos e não desvalorize a profissão docente.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Inicial; Pedagogia; Base Nacional Comum Curricular.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012), possui mestrado em Educação (2007) e graduação em História pela mesma universidade (2003). Email: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

² Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: bianca.nsilva2001@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: maduoliiveira2001@gmail.com



HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AS RESISTANCE TO THE BNCC: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE EDUCATION OF EDUCATORS

Abstract: This is a bibliographic-documentary study on the education of educators considering the current perspectives of education and curriculum policies. The theme is Historical-Critical Pedagogy as a possibility of resistance to education proposals that reduce educators to mere followers of a prescribed curriculum. The objective is to analyze the perspective of educators' education in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and possibilities of confrontation supported by the bibliographic and documentary research. The study is justified by the fact that gradually the education of educators has focused on turning them into task performers, for example, the current attempt to provide education in practice and through practice during the BNCC implementation. The question we seek to answer is: How can the Historical-Critical Pedagogy contribute to the education of educators, from the resistance perspective to the education perspective proposed by the BNCC and BNC-Education? To achieve such purpose, we propose a discussion about the history of Pedagogy in Brazil. Next, we introduce the fundamentals and origins of the Historical-Critical Pedagogy. Finally, we analyze the current law and recent attempts to change teachers' initial education, focusing on Pedagogy confrontation and resistance to the BNCC and the Resolution 002/2019, the BNC-Education. We conclude reporting that such curricular policies do not agree with the education concept proposed by the PHC, thus preventing the construction of academic-scientific thought that qualifies critical and emancipated individuals able to participate actively in their process of learning and transforming their social environment. For this reason, the formulation of another education proposal is required, one that is heterogeneous and caters for the most diverse learners' interests and do not underestimate the teachers' profession.

Key Words: Education; Historical-Critical Pedagogy; Initial education; Pedagogy; National Common Curricular Base.

1. Introdução

O tema de pesquisa que deu origem a este artigo é a formação inicial de professores, especificamente do pedagogo, profissional que atua na docência e na gestão na Educação Básica. Nos últimos anos os atuais documentos e políticas curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução 002/2019 BNC-Formação, propuseram um ensino pragmático a partir da

lógica das competências e habilidades, que vai na contramão de um ensino sistematizado e científico.

Com esse esvaziamento de conteúdos da escola pública, já denunciado por Saviani (2021) desde os anos de 1980, também há o esvaziamento de conteúdos sistematizados da formação do professor, de modo geral, e da formação do pedagogo, de modo específico. Esse esvaziamento segue uma via oposta à formação integral de um profissional da educação crítico.

A partir desse cenário, esta pesquisa se concentrou em responder a seguinte problemática: como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação de pedagogos, partindo da perspectiva de resistência à BNCC e à BNC-Formação? Defende-se como hipótese que a atuação do pedagogo de forma autônoma e crítica é fundamental para uma escola pública efetivamente democrática, de qualidade e socialmente referenciada para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Partindo da ideia de que a formação profissional do pedagogo deve pautar-se na organização intencional dos conteúdos com condições objetivas de sua efetivação, entende-se que, para buscar entender as necessidades da sociedade e dos homens reais, é preciso compreender a educação como formação filosófica, teórica e metodológica do docente, que possibilite uma sistematização do conhecimento, dando origem a saberes científicos e elaborados. Isso significa o enfrentamento de uma proposta baseada apenas em práticas e experiências cotidianas, o que esvazia a educação escolar e trata o professor como figura decorativa, pois se não há conhecimento, não há ato educativo.

Com base nos objetivos de estudo, o delineamento da pesquisa se deu por meio da análise bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente de livros, artigos científicos, dissertações e documentos legislativos. Gil (2008) define como técnica de revisão narrativa de conteúdo, que faz-se necessário natureza exploratória, com a finalidade de esclarecer ideias para formulação de problemas mais precisos e pesquisáveis para estudos posteriores.

Sendo assim, com base em Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa auxiliará fundamentalmente, tendo em vista que ela interpreta a visão das práticas de

forma crítica, na medida em que o pesquisador se aproxima do tema a fim de ter uma compreensão mais profunda e significativa na investigação.

O artigo foi dividido em três partes de desenvolvimento para responder à problemática. Na primeira parte apresentamos uma análise histórica da Pedagogia no Brasil, fundamentando-se em Saviani (2020) e Libâneo (2001). Na sequência, discutiremos as origens e fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica, sua concepção de mundo, sociedade e educação, que se opõe à perspectiva hegemônica de formação para o mercado de trabalho e de ensino dualista, defendendo uma educação emancipatória de qualidade para a classe trabalhadora a partir do conhecimento científico e sistematizado.

Por fim, na terceira parte, iniciamos a análise crítica sobre a formação do pedagogo nos atuais documentos e políticas curriculares: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, as atuais diretrizes do curso de Pedagogia, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 2/2015 e nº 2/2019 (BNC-Formação), debatendo suas perspectivas e contribuição da PHC para formular outra dimensão formativa do pedagogo.

2. A Pedagogia no Brasil: aspectos históricos

A educação pode ser compreendida em diversos âmbitos, e sendo instrumental e mediada pelo docente, pode viabilizar o processo de humanização do homem. Para compreendermos o que é a educação, é necessário retomar o sentido platônico de sua palavra, vindo “[...] do verbo educar, significa ‘trazer à luz a ideia’ ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (Martins, 2005, n.p.). Desse modo, o trabalho educativo exige um preparo didático e metodológico, e por isso a Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a Educação, partindo de conceitos e teorias de sua época e sociedade.

Com base nisso, Nóvoa (1992) pontua que a formação de pedagogos não se dissocia da produção do saber, passando pelos processos investigativos da prática educativa e traçando relações entre o saber pedagógico e científico. Assim, importa

“[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, p. 16). Todavia, a Pedagogia nem sempre foi definida assim, seu termo não era associado à problemática pedagógica que se estuda hoje no campo acadêmico e científico.

Na Grécia, o sentido ligado à paidéia “[...] entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança” (Saviani, 2008, p. 2). Diante disso, é preciso analisar como a educação e a pedagogia se entrelaçam a partir da linha histórica de suas origens e fundamentos na Europa, e posteriormente no Brasil, assim como das teorias que as respaldam, pois para aproximar-nos da realidade e poder transformá-la no contexto da formação dos pedagogos, o estudo e reflexão sobre seu processo histórico e suas contradições é essencial.

O problema da formação de professores entrou na ordem do dia passando a exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se colocou a questão da instrução popular, cuja universalização conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino (Saviani, 2020, p. 11).

A primeira Escola Normal de preparação de professores proposta pela Convenção é instalada na França em 1795, e logo difundida pela Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, considerada uma escola modelo. Porém, já distinguindo o ensino normal primário do superior de nível secundário, via-se uma dualidade de modelos de formação. De um lado priorizava os conteúdos de domínio específico para lecionar, de outro era o oposto, enfatizava o efetivo preparo pedagógico-didático para se tornar professor. Um lado excluía o outro, sem notar que das duas formas não resolveria o problema da formação.

No contexto brasileiro, o processo educativo teve início com a chegada dos portugueses às terras indígenas, no qual a responsabilidade pela educação dos povos

originários era dos padres jesuítas com a catequização. No entanto, a instrução era usada como forma de manutenção do poder para obtenção dos interesses eurocêntricos, ocasionando uma dominação cultural.

Nesse momento, surgiram as primeiras aproximações de “pedagogia” com o modelo de ensino *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava todas as atividades nos colégios da Companhia de Jesus, constituindo-se “[...] um modelo preparatório de grande relevância para os homens da terra e para seus filhos que seriam os futuros padres, advogados e funcionários de cargos públicos” (Morais e Mello, 2022, p. 124).

Assim, a função docente não exigindo especialização do “mestre”, era vista como função assistencialista, de cuidados, sendo o ensino ofertado pela própria família ou Igreja. Esse modelo do período colonial só mudou com a expulsão dos jesuítas e a transferência da corte portuguesa para o Brasil, que com novas expectativas econômicas para colônia, necessitava de uma formação em nível superior e normatização da atuação com documentos para universalizar o sistema de ensino, buscando instituir uma escola pública e laica com as aulas régias.

Ou seja, o que se percebe é que os instrumentos da organização da instrução, que antes estavam nas mãos da Igreja, agora passam para o Estado. Essas mudanças significaram um avanço, dado que, as exigências para atuar enquanto docente, favoreceram o processo de profissionalização do ofício. Nesse contexto, o domínio religioso sobre o ensino vai se contrapor e perder legitimidade a partir dos modelos pensados pelo Estado, que passa a exercer certa autoridade (Morais e Mello, 2022, p. 126).

Logo, a formação docente ganhou um ideário no período imperial, mesmo que “[...] em nenhuma dessas situações aparece o termo ‘pedagogia’. Este só irá manifestar-se após a Independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826” (Saviani, 2008, p. 14), com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras no ano de 1827, apresentando um sistema de ensino em quatro graus, no qual os conhecimentos necessários a todos se dava o nome de “pedagogias”. Como a lei previa a criação das escolas, exigiu-se a institucionalização da profissão docente com

um modelo didático-pedagógico, resultando na pertinência da criação das Escolas Normais, instituições formadoras dos professores de escola primária.

A primeira escola modelo foi instalada em Niterói, no Rio de Janeiro, e o ensino deveria ser baseado sob forma intencional e sistematizada. Porém, na prática se aproximou do modelo cultural/cognitivo, em que o professor domina todos os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, mas estes eram repassados e não ensinados aos discentes. Além disso, existiam condições precárias, idade mínima para o ingresso e ensino destinado, somente, para homens, tornando-se ineficiente qualitativa e quantitativamente.

As primeiras experiências de implantar Escolas Normais no Brasil aconteceram, em um momento de instabilidade política, em um período que havia de um lado a busca pelas ações de princípios democráticos e por outro, os conservadores que tentavam reagir a esse modelo. Este momento ficou conhecido no Império como período da Ação e Reação. (Morais e Mello, 127).

Devido às agitações políticas com a queda da monarquia e a Proclamação da República, observou mudanças representadas por novas concepções “[...] que estavam se tornando hegemônicas e passaram a ser efetivadas nas formações desses docentes de forma mecânica, com perspectivas conteudistas e antirreflexivas” (Morais e Mello, 2022, p. 131). Conseqüentemente, seguindo o positivismo e o cientificismo, o modelo de Escola Normal foi criticado e passou por reformas, época que marca a conquista das mulheres nos espaços sociais em meio ao tradicionalismo e conservadorismo, tornando-a Escola de Professores.

Nesse contexto, a educação passou por diversas transformações e reformas que deu abertura ao espaço acadêmico para a área da pedagogia como a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. Elaborado pelo Ministro Francisco Campos a fim de incluir cursos necessários a todas as universidades, criou o conceito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que mais tarde se incluiu na Universidade de São Paulo. Assim, primordialmente ele idealizou o conceito de universidade ligado a valores culturais priorizando o saber humano, porém, ao mesmo tempo se contradiz com o verdadeiro sentido desse ideal.

A nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário. Para o ministro, o ensino secundário existente no Brasil era “pobre, ineficiente e muitas vezes nulo” e assim iria permanecer por muito tempo, independentemente dos esforços que viéssemos a fazer (Saviani, 2008, p. 35).

Isso aproximou a formação de professores a uma concepção pragmática, utilitária e de ação imediata, levando a educação ao sentido do profissionalismo, contudo, ainda se mantinha na posição da alta cultura literária e científica, acreditando que com essa transformação da elevação do nível de ensino poderia, conseqüentemente, elevar a cultura geral do povo.

Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “[...] assumia o caráter de alma mater da universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos” (Saviani, 2008, p. 38), tendo como objetivo, apenas, a formação de uma classe amparada nos conhecimentos científicos, a mesma concepção de ciência da faculdade criada no governo de Francisco Campos, exceto pelo caráter pragmático desta.

Ainda assim, ela não abrigava o Instituto de Educação, este que se constituiu a partir de esforços de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo na época da revolução constitucionalista, que incentivaram a reorganização e sistematização do ensino a partir do ideário renovador.

A educação ainda permanecia no âmbito do profissionalismo e os conhecimentos humanos eram centralizados na Faculdade de Filosofia, com disciplinas fundamentais, o que geraram muitos conflitos por parte de outras instituições, pois quem desejasse aprofundar seus conhecimentos deveria passar somente por ela. Esse modelo também foi incorporado à Universidade do Brasil, e a Universidade de São Paulo continuou sendo profissionalizante.

Com as demandas necessárias à organização educacional, o movimento renovador teve visibilidade em relação aos estudos pedagógicos de nível superior, sendo Anísio Teixeira um importante idealista, que previa corrigir os erros do modelo



vigente, chamando de “vício de constituição” nas Escolas Normais. Posteriormente, esta se tornou Escola de Educação, influenciando na incorporação da mesma à recente criada Universidade do Distrito Federal, implantada no Rio de Janeiro, considerada a Universidade da Educação.

Anísio, criticado por ter um pensamento inovador, contrário aos ideais do momento político da Era Vargas, em 1935 a universidade criada a partir de seus esforços, foi extinguida e reorganizada pelo opositor Ministro Gustavo Capanema, tornando-se Universidade do Brasil, sendo modelo padrão à outras instituições do país a fim de colocar um caráter científico à formação de professores, determinando a organização do ensino de 1940 a 1968.

Nesse momento de regime político centralizado, a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia separou os estudos científicos do profissionalizante, extinguindo a Universidade do Distrito Federal e incorporando todas as instituições “educativas e culturais” à Universidade do Brasil, porém excluindo a inclusão do Instituto de Educação.

Na visão do Ministro, a formação de professores era desvinculada da pesquisa, então seria um órgão inovador desnecessário ao curso de Pedagogia, já que não se queria renovar nada. Assim, ele foi instaurado como bacharelado, com duração de três anos, sendo necessário cursar a didática em seção especial para ter diploma de licenciado.

Desse contexto é observável a influência da Escola Nova, entretanto, sem pregar realmente seu ideário, ficando explícito o desvio quando se alinhou aos católicos opositores do grupo pioneiro, que indignados com as ideias comunistas contrárias à verdadeira tradição do Brasil e de sociedade sadia, criaram suas próprias instituições, como a Pontifícia Universidade Católica no Rio de Janeiro em 1941.

Nesse período, o ensino de pedagogia ficou até rigoroso, mas com uma proposta extremamente pragmática e utilitária, voltada, somente, para a formação profissional, com um currículo escasso e fechado, sem processos de investigação sobre os problemas da educação, não dando lugar ao espaço acadêmico desse estudo, o que segundo Saviani (2008), foi uma recusa que agravou a situação.



Este foi um momento de muitas discussões em relação à formação o que significou um avanço na reflexão em torno da Educação, visto que, a partir dessa década, passa a ser reconhecida como uma área que exigiria um conhecimento especializado e uma formação de longo prazo, onde não poderia se ter pessoas intervindo no sistema de ensino sem a devida formação de conhecimento teórico, nem sem experiência mínima do contexto escolar. Diante dessa conjuntura, buscavam-se mudanças em relação à Educação brasileira, de modo que a levassem a um processo de modernização, atendendo às expectativas de democratização liberal assumidas ao final do Estado Novo (Morais; Mello, 2022, p.135).

A estrutura do curso passou por várias reformas durante a Ditadura Militar, passando a duração de três para quatro anos, e a junção do bacharelado e da licenciatura, sem a rigidez de não poder cursar disciplinas simultaneamente. Em 1968, na intensa experimentação educativa em meio à efervescência política, surgiu a Lei da Reforma Universitária, com autoria de Valnir Chagas, que se posicionou contra títulos diferenciados entre bacharel e licenciado, considerando a formação profissional em educação sob o título geral de curso de pedagogia.

A proposta de Valnir era formar, além de professores de ensino normal, “especialistas” com habilitações técnicas para outras modalidades, para acabar com o teor generalista do currículo. Porém ao suprir todas as formações em um único curso se esvaziou ainda mais o ensino com a “concepção produtivista de educação” – como Saviani caracteriza:

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como está em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (Saviani, 2008, p. 60).

Assim, com essas regulamentações o curso de Pedagogia ficou “[...] às proposições do Parecer CFE nº 252/1969, pouco se alterou até o ano de 2006, com a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN), por meio da



Resolução CNE/CP nº 01/2006” (Silva, Guilherme, Brito, 2023, p. 6). Contudo, foi um período de marcos normativos, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Constituição Federal de 1988, o primeiro Plano Nacional de Educação em 2001, até chegar nas discussões da Base Nacional Comum Curricular em 2015.

É importante ressaltar que durante toda a linha histórica da educação, o mercado se manteve nas mãos da classe dominante – monarquia e burguesia -, que procurando acelerar a produtividade econômica com técnicas mecânicas de forma eficiente, subordinou a educação à lógica do capital, na qual formam seres para a mão de obra barata e qualificada. Dessa forma, afetando de maneira negativa o acesso e a qualidade da educação para a classe “minoritária” de proletários da sociedade, observando “[...] o quanto as pedagogias da hegemonia ‘ditaram’ as regras e monopolizaram (monopolizam) o ‘sistema’ educacional brasileiro” (Viganó, 2022, p. 95).

Conforme Aguiar *et al.* (2006), diante das lutas sociopolíticas e a produção acadêmica da área, foi possível ver algumas questões recorrentes na história da educação superior do país e que são (re)atualizadas no contexto político atual, inclusive nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia. A questão mais relevante é a ideologia dominante da prática autoritária presente nas organizações escolares a partir da década de 1960, com total ênfase no trabalho produtivo e interesse em servir ao mercado. Assim, pontuam:

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de pedagogia encontram razões, especialmente, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola (Aguiar *et al.*, 2006, p. 822).

Entretanto, as reformas educacionais sempre foram alvos de críticas e resistência por parte dos educadores e pesquisadores da área, que consideravam uma arbitrariedade do poder que desconhecia práticas e questões da formação do

cotidiano que os especialistas têm por conhecimento, Assim, mobilizavam-se nacionalmente contra essa desqualificação da especificidade dos estudos científicos e acadêmicos do campo da Pedagogia. Mas, por outro lado, sempre existiu um paradoxo em relação a esses estudos:

[...] essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos - falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam (Libâneo, 2020, p. 4).

Um dos educadores críticos que iniciou as discussões acerca das tendências educacionais hegemônicas e fragmentadas da realidade social foi Dermeval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico Crítica, proposta contra hegemônica com a finalidade de organizar o currículo escolar para atender às demandas da classe trabalhadora.

3. Origens e Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Para analisar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica é preciso conhecer seu precursor e sua trajetória acadêmica, Dermeval Saviani, filósofo e pedagogo, foi de fundamental importância para a educação brasileira por seu pensamento crítico em relação à sistematização do ensino, e a transmissão do conhecimento científico.

Nasceu no dia 25 de dezembro de 1943, na cidade de Santo Antônio da Posse no Estado de São Paulo, neto de imigrante e filhos de trabalhadores braçais, que vendiam mão de obra para sustentar a família, o que pode levar a compreensão de sua adesão à perspectiva marxista – materialismo histórico e dialético⁴ - defendendo

⁴ “Expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a “Introdução” que Engels escreveu em 1892 para Do socialismo utópico ao socialismo científico, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos

a escola pública, laica, de qualidade e gratuita a todos indivíduos da sociedade, frisando a classe trabalhadora, pois já conhecia bem a realidade e buscava transformá-la por meio da educação e seu caráter dialético.

Concluiu o curso primário em 1954 em São Paulo, e no ano de 1959, concluiu o curso ginásial, na cidade de Cuiabá, no seminário de Nossa Senhora da Conceição. E, finalizou em 1962 o Curso Colegial no Seminário menor de Aparecida em São Paulo, o que ele mesmo definiu como “[...] violência de ruptura abrupta com tudo o que me era familiar” (Lombardi, 2021, p. 5). No entanto, isso lhe proporcionou riqueza de novos saberes pela concepção religiosa tradicional, pois o ambiente criava disciplina e hábitos para o trabalho intelectual, apesar da precariedade pedagógica, citando muito em sua trajetória essa experiência.

Sua formação superior começou com Filosofia no Seminário Central também de Aparecida, com orientação da Escolástica que dava ênfase no cultivo de saberes musicais. Contudo, surgiram incertezas em relação ao direcionamento do ensino, o que o impulsionou a cursar Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conciliando vida universitária e trabalho, vivenciando movimentos estudantis de militância socialista devido ao momento político da Ditadura Militar.

Após concluir o curso no ano de 1967, começou a lecionar na PUC e no ensino médio em escola pública, enfatizando o trabalho docente como pesquisador e posicionador ativo à condição vivida, relacionando teoria e prática, e não somente como mero transmissor de conhecimento.

Logo em seguida, passou a ajudar na criação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação. Iniciou seus estudos de pós-graduação “[...] com aquela preocupação de fundamentar a compreensão da educação no trabalho com os formandos de pedagogia e também com os alunos que eu tinha no curso

históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. Engels sempre fez questão de reconhecer que Marx fora o criador do materialismo histórico; e encarava a concepção do materialismo histórico como uma das duas grandes descobertas científicas de Marx (a outra era a teoria da mais-valia)” (Shaw, s.d., p. 416).

secundário” (Saviani, 2014, p. 12). Assim, apresentou sua primeira tese no ano de 1971, em seguida foi orientador de outras dissertações, constituindo seu currículo.

Além de todas as formações, atuava em outras instituições, como UFSCar, universidades do exterior, na fundação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). Organizou a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), e a partir desse período sempre participou de várias mobilizações como seminários, simpósios, mesas redondas, debates e entrevistas, publicando livros inspiradores.

No ano de 1986, concluiu a Livre-Docência em História da Educação pela Universidade de Campinas, na qual defendeu a tese “O Congresso Nacional e a Educação Brasileira”, com grande significado político. Posteriormente, tornou-se Professor Titular nessa universidade, ajudando a constituir em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), com estudos consolidados em âmbito nacional.

Em 1988, ajudou na elaboração de um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que infelizmente, pouco do que estava em discussão foi para o projeto final da Lei aprovada em 1996. Nessa época, já desenvolvia a pesquisa “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), publicada em 2007.

Saviani tem uma vasta bibliografia e atuação profissional, com várias produções acadêmicas, como “Escola e Democracia” de 1983 considerado o primeiro escrito sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, sua principal teoria da educação. Esta traz em uma de suas premissas melhorar qualitativamente a escola e combater o analfabetismo, tomando uma posição de classe na luta política revolucionária, servindo como base para transformar a estrutura social fundamentando-se em análises críticas.

Para compreender melhor as origens e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica é necessário ter em mente o conceito da natureza e especificidade da educação, sendo ela “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada



indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13).

Assim, para termos uma melhor definição a respeito da educação, é imprescindível entendermos o ser humano e sua natureza, e o que nos difere dos demais seres em nossa existência. Essa questão é motivo da busca de respostas das diversas ciências, desde as biológicas que explicam a genética e a evolução dos seres humanos até as abordagens filosóficas que explicam a construção do pensamento humano.

No entanto, o que fica evidente em ambas as ciências é que diferente dos animais que se adaptam ao meio ambiente, os seres humanos transformam o meio para a sua sobrevivência. Transformam a natureza para a produção de subsídios, adapta tal a si, e isso vem através da ação do trabalho. Conforme Saviani (2011), para sobreviver o homem precisa produzir, trabalhar e até mesmo vender a sua força de trabalho e sua mão de obra:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais, tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material” (Saviani, 2011, p.11).

Entendendo a importância do trabalho para a sobrevivência humana, sabe-se que a produção material envolve antecipação de ideias e objetivos da ação, que por sua vez, necessita de conhecimento não-material, como a ciência, a ética e a arte, a produção do saber humano, no sentido de transmitir às gerações posteriores os conhecimentos já produzidos, perpassando pela educação o que diferencia os seres humanos dos animais.

Contudo, vê-se a formação de uma sociedade capitalista que explora a mão de obra humana e com o crescimento populacional sente a necessidade de uma



qualificação profissional. Dessa forma, há o surgimento de Tendências Pedagógicas Brasileiras. Como exemplo, de um lado têm-se as tendências liberais, que seriam a pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista, que estão estritamente ligadas ao preparo do jovem para o mercado de trabalho.

Essas tendências não se preocupam com a emancipação do pensamento humano, mas sim, com a produção de mão de obra para o trabalho, fazendo da relação de professor-aluno como mero transmissor de conhecimentos prontos, enfatizando a memorização e decoração de conteúdo. Teorias que segundo Saviani (2014, p. 15) “[...] em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade”.

Do outro lado têm-se as tendências progressistas, como a pedagogia libertadora, libertária, e crítico-social dos conteúdos, a Pedagogia Histórico-Crítica, que têm embasamento na análise crítica das realidades sociais e tendo como centro da aprendizagem o aluno, na medida em que o professor media os conhecimentos para que ele tenha participação ativa em sua formação intelectual. Assim:

A concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica segue a vertente Marxista, principalmente no que diz respeito ao materialismo histórico. Nesse sentido, a Proposta pedagógica Histórico-Crítica, evidencia a relação entre, a educação e o trabalho, Através da concepção marxista, ressaltando a importância da fundamentação teórica de acordo com a perspectiva histórica dialética (Ramos, 2012, p. 3).

A teoria marxista é extremamente crítica ao sistema capitalista, um sistema opressor que explora e manipula corpos e mentes humanas para a manutenção do poder e acúmulo de riquezas, concentrando-os nas mãos de poucos e aprofundando a desigualdade social. Diante desse cenário, é válido ressaltar a importância de uma educação que não seja conteudista, em que o fracasso escolar é evidente. Há necessidade de uma educação emancipatória com visão ampla dos conhecimentos, relacionando teoria e prática, e a Pedagogia Histórico-Crítica se mostra o oposto das teorias até aqui apresentadas:



A pedagogia histórico-crítica compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio (Santos, 2018, p. 46).

Saviani utiliza sua teoria para denunciar a marginalização educacional, que segundo Oliveira (2007):

A intenção de Saviani foi a de denunciar as formas disfarçadas de discriminação educacional e, ao mesmo tempo, anunciar a possibilidade de uma pedagogia que possivelmente contribuísse para a superação das desigualdades sociais. O autor não nega à escola nova o seu caráter progressista em relação à escola tradicional. Entretanto, demonstra que, como proposta burguesa, a escola nova articula em torno dos interesses da burguesia seus elementos progressistas e os utiliza na luta pela hegemonia, procurando subordinar aos interesses da classe dominante, os anseios da classe trabalhadora (Oliveira, 2007, p. 250).

Ele tinha insatisfação com as pedagogias que, até então, o formaram, que mesmo em meio à efervescência política de sua época, passando pela ditadura militar e por colégios católicos, mostrou-se atento às necessidades de mudanças sociais. Aliando-se ao marxismo e visando a educação emancipatória e sistematizada. Em seus escritos, deixa claro que o sistema capitalista - a burguesia -, anseia em manter a ordem vigente em que a única coisa de que necessita dos proletários é a mão de obra barata com fácil domínio, o que não os fazem seres críticos para pensar nas mazelas e misérias dessa estrutura dominante.

Conforme Saviani (2014), em uma sociedade capitalista não se pode revolucionar a sociedade por meio das escolas, que são mantidas por um Estado burguês. Mas é possível caminhar na direção de uma transformação por meio de uma escola que atenda aos interesses da população trabalhadora explorada por esse capital. Para tanto, é necessário que essa camada mais pobre da sociedade tenha acesso ao saber elaborado, “[...] esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa” (Saviani, 2009, p. 114).

Para Saviani a educação tem como função dar a possibilidade de conhecimento para seus alunos, tendo um papel emancipatório, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica propõe. Essa teoria tem um posicionamento sólido em favor de uma escola que proporcione aos seus alunos saberes sistematizados, com um currículo de caráter estimulador, que prepare o aluno, e o incentive para transformação da sociedade vigente, e não a transmissão do conhecimento de maneira mecânica, sendo apenas um instrumento de manipulação sistema capitalista. Portanto:

De fato, uma educação regida por normas voltadas para uma sociedade que explora o trabalhador e torna livre o capital não é, e nunca será, a educação que desejamos. Ela, em sua contradição, torna o indivíduo alienado, ao invés do que de fato deveria acontecer, que seria a superação da alienação. Isso acontece por ela permear em sua função os interesses da classe dominante. Com isso, ela forma o homem em contradição com sua própria liberdade ajudando cada vez mais ao estranhamento do ser social, facilitando a distância entre o indivíduo e suas objetivações genéricas. Nesse caso, é inviável acreditar que essa educação voltada para o capital possa, dentro de sua sistematização, formar o indivíduo de forma emancipadora. (Santos, 2011, p. 28).

Logo, a educação na perspectiva de Saviani é uma ferramenta para transformação social e da realidade em qualquer perspectiva, seja para a classe proletarizada ser mantida à margem da sociedade reproduzindo as mazelas do sistema capitalista, que detém todo o poder econômico em suas mãos, ou para emancipação dela, proporcionando saberes sistematizados e conhecimento acadêmico, servindo como arma para revoluções e lutas sociais.

4. A Formação do pedagogo nas atuais políticas educacionais

A educação brasileira é pautada por documentos e diretrizes que organizam desde o processo de formação dos professores até o currículo aplicado nas escolas. De acordo com Marsiglia e Martins (2013), a formação profissional deve pautar-se na organização intencional dos conteúdos com condições objetivas de sua efetivação. Professores em formação devem se preparar para atuar na prática social.

No entanto, com o modelo econômico social atual, a prática está sendo reduzida e esvaziada para preparar o indivíduo para o mercado e a produção capitalista, e não uma prática para entender as necessidades da sociedade e de homens reais, para transformação objetiva da natureza para humanização, criação de cultura, consciência subjetiva e integração do homem na história. Essa prática é velada pelo discurso progressista, pautando o "aprender a aprender", que é nada mais do que uma prática utilitária e pragmática "cotidiana" do saber.

A legislação educacional explicita as políticas públicas governamentais que estabelecem relações entre a educação e o desenvolvimento econômico ou entre a educação e as demandas do mundo do trabalho. Esta tríade educação-desenvolvimento econômico-mundo do trabalho vem implementando as políticas de formação de profissionais na área da educação em diferentes períodos no que diz respeito, por exemplo, ao estímulo de formação de mais profissionais da educação quando o mercado de trabalho necessitou de trabalhadores com um mínimo de estudos (Sokolowski, 2013, p. 82).

Nos dias atuais, um dos principais documentos que organizam a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no que tange a formação dos professores, contamos com a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Professores), que engloba a formação inicial, continuada e a progressão na carreira.

A BNCC, começou a ser elaborada em um período histórico bastante conturbado, sua construção teve início durante o governo petista, de Dilma Rousseff (2011-2016), no qual teve-se a primeira versão em 2015 e a segunda em 2016. Durante a construção, a presidenta, que foi legitimamente eleita, sofreu um Golpe Parlamentar e quem assumiu a presidência foi Michel Temer, que até então, era seu Vice-Presidente (2016-2018). É neste governo, em 2017, em que a Base é sancionada, sua versão final com uma ideologia totalmente diferente da proposta inicial.

A Base é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). De modo que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse documento foi formulado, para garantia do ensino com qualidade, construindo um currículo único, tanto para educação pública, quanto para educação privada, para que ambos tivessem acesso a “mesma educação”, na tentativa de diminuir a disparidade de ensino que há nesses dois modelos de educação. Entretanto, devido a esse processo de transição de governo que o golpe acarretou, o currículo sofreu muitas mudanças, aumentando ainda mais essa lacuna.

A complexa conformação histórica dos sistemas educacionais e dos cursos voltados à formação docente, especialmente a Pedagogia, requer reflexões apuradas sobre os pressupostos ali contidos, de modo a antever possíveis situações conflitantes e garantir ações intencionais e fundamentadas que permitam a sua aplicabilidade. Especialmente, são necessárias tais reflexões quando, ao voltar o olhar para a história do curso de Pedagogia no Brasil, constata-se que esse seguiu uma trajetória própria, permeada por dualidades conceituais e estruturais, sendo hoje “fortemente marcado pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância (Silva, Guilherme, Brito, 2023, p. 4).

Assim, com essa reforma, o princípio anterior de uma educação para todos com qualidade e equidade, acaba por oferecer uma educação técnica voltada somente para mão de obra, esvaziada de questões que promovem a “humanidade” com a retirada e a diminuição das cargas horárias em disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia. Além do foco excessivo em cumprir competências e habilidades propostas com pouca fundamentação teórica e comprovação de eficácia.

Decorre disso, a limitação do ensino para com as práticas emancipatórias, que vão além da lógica de competências, fazendo com que alunos em formação não tenham consciência de classe, que não indagam sobre a desigualdade social e o acúmulo de capital, na medida em que muito poder se concentra nas mãos de poucos, e a maior parte da população possui tão pouco.

Essas mudanças na BNCC e na BNC - Professores, promoveram uma formação de professores limitada e um novo Ensino Médio que torna os jovens massa



de manobra e mão de obra barata, mascarando um governo com projeto neoliberal que dá o passo a passo a ser seguido.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Brasil, 2019, p. 2).

Dessa forma, uma educação burguesa para o proletariado não contribui no sentido de qualidade, pois o objetivo da elite é sucatear a educação pública brasileira e torná-la inferior ao ensino que os seus filhos recebem, formando trabalhadores para as suas fábricas, instituições, empresas e seus negócios. Uma educação sem liberdade que mantém a ordem vigente, o capitalismo reprodutor das desigualdades sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem pedagógica que busca promover uma educação que se fortalece fundamentada na relação dialética entre o ensino e a aprendizagem, com ênfase na construção do conhecimento crítico e na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar uma sociedade. Com base nisso, a crítica à perspectiva esvaziada do conhecimento científico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser articulada a partir dos princípios e fundamentos de Saviani, usados para contrapor essa perspectiva vazia.

Essa teoria pedagógica promove a construção do conhecimento, posto que é ressaltada a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de construir conhecimento de forma ativa e crítica. Ela enfatiza a compreensão profunda, uma análise crítica e uma aplicação prática do conhecimento, ao contrário dessa normativa que pode priorizar a memorização e o depósito de informações.

Desse modo, a PHC se faz como uma lente crítica para analisar também a BNC – Professores de 2020, principalmente ao foco excessivo em competências fragmentadas e a lógica do aprender a aprender, que pode levar a uma desarticulação

do conhecimento, ignorando a interconexão entre os conteúdos e a compreensão global das áreas de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, podemos entender que “[...] A ação do professor é entendida para esta teoria como ato-político, e deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social” (Ruckstadter, Oliveira, Ruckstadter, 2020, p. 6). Fundamentada nisso, a formação de pedagogos deve estar centrada em uma visão crítica, contextualizada e transformadora da educação, propondo uma prática pedagógica crítica voltada aos futuros pedagogos, que vai além dos meros técnicos, tornando-se intelectuais com consciência de classe, capazes de compreender, analisar e transformar a prática educacional e a sociedade em que atuam.

A formação pedagógica deve ser baseada em uma compreensão teórica sólida das diversas áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia, psicologia e história da educação. Contudo, a partir desses documentos normativos, os futuros professores terão uma formação rasa voltada para o utilitarismo e esvaziada de conteúdos científicos que promovam o entendimento da relação entre educação e sociedade, o que é essencial para uma prática pedagógica emancipatória.

[...] compreendemos que a luta pela especificidade do trabalho docente, envolve lutar pela práxis, ou seja, pela articulação entre teoria e prática fundamentadas em princípios de conscientização. E, nesse sentido, não podemos perder a dimensão de interligação entre as diferentes áreas do saber com o curso de pedagogia. A ideia de uma formação interdisciplinar e com as diferentes áreas em diálogo, se fortalece a partir da concepção de polissemia, em que diferentes sentidos se encontram e potencializam, inclusive com dissonâncias (Alves e Duarte, 2022, p. 18).

A PHC sendo uma pedagogia contra hegemônica que propõe a emancipação do ser, enfatiza uma formação com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, priorizando os conteúdos clássicos que promovam a apropriação do conhecimento. Na formação docente, esses saberes não apenas servem para crítica da realidade, como também para resolução de problemas educacionais na prática a partir do método pedagógico histórico-crítico.



Tal concepção abarca um método pedagógico que parte da prática social, em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, com condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe, aos momentos intermediários do método, identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor dos instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar a sua incorporação com elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Viganó, 2022, p.79).

Basicamente, esse método parte do conhecimento prático, trabalha o conhecimento teórico metodológico e finaliza com a prática social. Conforme Viganó (2022), a instrumentalização é o ponto principal da PHC, pois é a partir dela que a função social da escola é concretizada, de transmitir os saberes de qualidade para a sociedade.

4. Conclusão

Em suma, a presente pesquisa buscou analisar o surgimento da Pedagogia enquanto forma de instrução desde os primórdios da educação, traçando uma linha histórica até se tornar Teoria da Educação. Compreendendo as tendências que participaram desse processo, destaca-se a importância da Pedagogia Histórico Crítica para construção de um pensamento acadêmico e científico para a organização do currículo formativo de pedagogos no ensino superior, analisando suas origens e fundamentos.

Além disso, foi realizada uma análise crítica em relação às atuais políticas educacionais brasileiras e regulamentações que não coincidem com a natureza e especificidade da educação, rompendo com a formação de um indivíduo crítico e emancipado que tem participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Com o modelo econômico-social atual, essa prática de conhecimento é velada pelo discurso progressista baseado na Pedagogia das Competências, pautando o "aprender a aprender", uma prática utilitária e "cotidiana" do saber, e está sendo reduzida a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e a produção capitalista.

Opondo-se à essa visão, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação para máximo desenvolvimento das possibilidades do homem, humanizando-o a partir de construção histórica da apropriação dos saberes das gerações anteriores, estes que precisam ser incorporados e produzidos para transformar o mundo natural ao cultural que ele necessita, e isso só se dá por meio do trabalho e o desenvolvimento de aptidões diversas no indivíduo.

Sendo assim, a produção material dos homens se torna fundamental para seu processo de formação, enfatizando a importância do conhecimento científico e a sistematização do saber. Logo, a lógica das competências utilizada para construção do atual currículo formativo não é coerente em relação ao ato educativo, pois limita as ações do educador para formação de seres críticos, impondo saberes ajustados com base nos interesses dos que estão no poder, reduzindo a possibilidade de transformação social.

Portanto, a concepção crítica vem como resistência a essas estruturas de relação de poder e superação da visão reduzida de seus documentos curriculares, pensando na necessidade de uma educação com o povo, e não para o povo, buscando formular outra proposta formativa não homogênea, que atinja ao interesse de todos.

Ademais, a educação brasileira foi fortemente influenciada pelos interesses americanos durante a Ditadura Militar, com leis que concretizaram a concepção tecnicista, corrente pedagógica que influencia até hoje o sistema educacional de acordo com os interesses econômicos do Estado. Assim, o ensino superior se tornou mais fragmentado, separando ensino e pesquisa, sistema de matrículas semestrais, dificultando a relação professor-aluno que não aprofunda em conhecimentos e não sana as dificuldades apresentadas. Educadores se mobilizaram como forma de resistência criticando a estrutura organizacional do curso, mas não conseguiram uma definição efetiva dela, e conseqüentemente, não se modificou sua estrutura. Contudo, foi nesse contexto em que se construíram os currículos e métodos de ensino e aprendizagem, formas de organização dos saberes que são transmitidos por meio da educação, responsável pelo processo de humanização do homem, definindo a

importância da pedagogia não, exclusivamente, como método de ensino, conceito que vem associado na tradição brasileira desde a década de 30 com influência dos escolanovistas, e ainda é muito difundido pelo senso comum.

Contudo, a Pedagogia dentro da formação de professores deve ser vista em seu significado globalizante, como uma forma ampla de educação humanizadora que vai além de ensinar crianças, mas como campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, analisando o ato educativo como parte da atividade humana e da vida social. Assim, a formação docente não deve ser limitada a formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conceito atrelado à Pedagogia Tradicional como transmissão de conhecimentos, mas também formar o pedagogo especialista na organização dos processos educativos em comunidade acadêmica, que coloca seus alunos em constante trabalho intelectual e aprofundamento de estudos.

Justamente, é essa a proposta da Pedagogia Histórico Crítica, contribuir para uma formação que possibilita aos futuros docentes a construção de um fazer crítico sobre a prática social, participando dos processos emancipatórios de transformação social, articulando a concepção de conhecimento à produção intelectual.

Entretanto, essa pesquisa nos alertou à uma questão fundamental que suscitará em futuras pesquisas: Se o papel do educador é o de construir uma prática educativa e social comprometida com a formação humana integral do ser, sua formação docente profissional deve ser baseada em igual complexidade, com cursos de longa duração. Porém, como destacar a importância da qualificação docente numa sociedade em que as regulamentações educacionais têm forte tendência à desvalorização do mesmo, com limitações nas visões emancipatórias e na precariedade de investimentos? Esses questionamentos requerem uma reflexão crítica aprofundada e articulada suscitando novos estudos para contribuírem com a área educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. et al. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022132, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17222>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

SHAW, W. H. (WHS) Verbete Materialismo Histórico. *In*: BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Zahar: s.d., p. 411-416.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: ATLAS S.A, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LOMBARDI, J. C. Dermeval Saviani, um marxista da educação. *In*: **MARXISMO21**. Limeira, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/3475>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAIS, E. M. DE; MELO, E. S. DO N. Um breve balanço acerca da história da formação docente no Brasil à luz da teoria das representações sociais. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 39, p. 121-143, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/26329>. Acesso em: 07 out. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

OLIVEIRA, R. M. H. B. de. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**: das propostas pedagógicas à sua implementação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2007.

RAMOS, V. M. Pedagogia histórico-crítica como perspectiva didática de ensino: uma discussão sobre seus limites. **Ensino de Sociologia em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-11, jul-dez, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/VANESSA%20M ANOSSO%20-%20ORIENT.%20PROF.%20CESAR.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, L. A.; RUCKSTADTER, F. M. M. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. e020042, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770>. Acesso em: 13 out. 2022.

SANTOS, R. E. de O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 13 out. 2022.



União
Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº2, jul/dez 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Formação de professores primários no Paraná**: um olhar a partir da Escola Normal no Norte Pioneiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 11-15. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/livro-escola-normalebook-1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, M. C. M. DA; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. DE O. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5273, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/?lang=pt#>. Acesso em: 07 out. 2023.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **COMUNICAÇÕES**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan-jun, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110/1192>. Acesso em: 05 ago. 2023.

VIGANÓ, A. M. B. **Formação Docente Continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**: um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2022.

Recebido em julho de 2024

Aprovado em novembro de 2024.