



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A FILOSOFIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL THE PHILOSOPHY IN PEDAGOGY COURSES IN BRAZIL

Resumo

O presente artigo tratou de identificar quais são as concepções de filosofia em que os cursos de Pedagogia no Brasil estão fundamentados. Embora haja discussões sobre a filosofia na educação, a singularidade discutida por meio de pesquisa empírica, analisada na revisão de literatura e em Projetos Pedagógicos de Pedagogia, não foi objeto de estudo e justifica a importância do artigo para a educação, sobretudo para a formação de professores. Desse modo, o método da pesquisa se desenvolveu, primeiramente, por meio da literatura de dez trabalhos acadêmicos retirados do Portal de Periódicos da CAPES, com a intenção de proporcionar breve compreensão acerca da realidade da prática docente no Brasil. Posteriormente, foi realizada uma análise documental de 15 Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, cuja seleção foi devida ao melhor desempenho das instituições no ENADE, a fim de que houvesse uma interpretação e compreensão das fundamentações filosóficas desses cursos. Por fim, os resultados desses dois processos identificaram duas concepções que subsidiam os cursos: a pragmatista e a marxista, respectivamente. Em que pese o fato de que o uso de autores como John Dewey e Karl Marx, bases teóricas das perspectivas encontradas, não se encontram explícitas em alguns Projetos, argumentou-se que são os principais autores que fundamentam a filosofia dos cursos estudados.

Palavras-chave: Filosofia. Projetos Pedagógicos. Pedagogia.

Abstract

The present article identified which are the conceptions of philosophy in which the courses of Pedagogy in Brazil are based. Although there are discussions about philosophy in education, the singularity discussed through empirical research, analyzed in the literature review and in Pedagogical Projects of Pedagogy, has not been studied and justifies the importance of the article for education, especially for the training of teachers. Thus, the research method was developed, firstly, through the literature of ten academic papers taken from the Portal of Periodicals of CAPES, with the intention of understanding about the reality of teaching practice in Brazil. Subsequently, was made a documentary analysis of 15 Pedagogical Projects of courses of Pedagogy, whose selection was because to the better performance of the institutions in ENADE, with the aim of interpreting and understanding the philosophical bases of these courses. Finally, the results of the processes identified two conceptions that subsidize the courses: a pragmatist and a Marxist, respectively. Although the use of authors like Karl Marx and John Dewey, theoretical bases of prospects, were not explicit in some projects, it was argued, they are implicit in the courses, which are the main authors that anchor the philosophical grounds of the Pedagogy courses studied.

Keywords: Philosophy. Projects of Educational. Pedagogy.



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

1 INTRODUÇÃO

Discussões em torno da filosofia em currículos escolares foram realizadas por diversos autores (OLIVEIRA, 2007; QUILLICCI, 2001; VIEIRA, 2010), no entanto, tematizar as concepções de filosofia presentes em cursos de Pedagogia, por meio de pesquisa documental, levando-se em consideração a literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES e os Projetos Pedagógicos mostrou-se necessário para que, a partir de documentos oficiais construídos pelas Instituições do Ensino Superior, seja possível compreender como a filosofia tem sido apropriada em cursos de formação de professores. Assim, a questão que discute este artigo é que concepções de filosofia estão presentes em cursos de Pedagogia no Brasil?

Para isso, na primeira parte do artigo foi realizada a leitura de dez trabalhos acadêmicos retirados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tinham a finalidade de expor as concepções filosóficas que subjazem os cursos de Pedagogia, por meio de estudos sobre os Projetos Pedagógicos e das pesquisas empíricas que circunscreveram esses trabalhos.

Em seguida, passou-se à análise documental de Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia (PPC). Os cursos para essa análise foram selecionados considerando uma universidade federal, uma estadual e uma particular de cada uma das cinco regiões brasileiras, totalizando 15 cursos diferentes, de acordo com os melhores resultados avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) durante os anos de 2005, 2008 e 2011. Estes anos foram selecionados porque se referem à primeira e à última aplicação do Enade nos cursos de Pedagogia de que se tinha resultado até o momento em que a pesquisa foi iniciada, no ano de 2015. Essa seleção buscou realizar um mapeamento dos cursos de Pedagogia no país a fim de tentar abranger as diferentes realidades regionais. Desconsiderou-se para a análise



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

três instituições, uma vez que os dados necessários não foram encontrados e nem disponibilizados pelas universidades.

Esta parte da investigação demonstra a necessidade, para estudos realizados de filosofia da educação, de considerar material empírico que subsidia o fazer pedagógico. Em muitos casos, estudos de filosofia da educação circunscrevem-se na leitura e sistematização de aspectos de alguma obra e, a partir deste estudo exegético, discute-se a educação circunscrita ao tempo e espaço vivenciado pelo filósofo. Considerando as demandas de outras áreas do conhecimento no campo educacional, argumenta-se que a filosofia da educação não só pode fazer uso de pesquisas empíricas para dialogar mais efetivamente com a escola brasileira, mas, principalmente, deve demonstrar a importância do campo filosófico para a compreensão dos desafios da educação. É neste sentido que este estudo procurou empreender o balanço entre o rigor da leitura de clássicos do pensamento filosófico e a realidade da formação inicial de professores por meio da análise de projetos pedagógicos de 15 universidades brasileiras de cursos de Pedagogia.

Como resultado, demonstrou-se que há duas tendências teóricas majoritárias nos cursos de formação de professores que dizem respeito a concepções de filosofia, quais sejam, o marxismo e o pragmatismo. Assim, na terceira parte do artigo discutem-se essas duas concepções à luz de Karl Marx (1818-1883) e de John Dewey (1859-1952), com destaque para o uso feito de autores marxistas e adeptos do pragmatismo nas propostas.

A contribuição deste artigo para o campo educacional reside na pesquisa documental que possibilitou compreender que os conceitos de *práxis* (Marx) e de experiência (Dewey) são recebidos pelas teorias educacionais brasileiras, mas, paradoxalmente, revelaram-se frágeis do ponto de vista conceitual na consideração dos projetos político pedagógicos dos cursos investigados.



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

2 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DEPREENDIDA DA LITERATURA

No contexto da formação de professores, as discussões, devido à complexidade do assunto por se tratar de educação, refletem a dificuldade do campo em se consolidar. Esse foi o cenário identificado na literatura que tratou, em sua maioria, da reformulação do curso de Pedagogia buscando o aprimoramento e melhores condições a fim de encontrar possibilidade de solucionar o problema educacional. Nesse sentido, este item apresenta, essencialmente, um panorama das discussões da prática vivida em cursos de Pedagogia, buscando esclarecer as concepções de filosofia em que essas práticas estão fundamentadas.

De acordo com pesquisas da literatura, o Brasil teve um cenário educacional suficientemente forte para influenciar o pensamento dos legisladores na área educacional em um momento condicionado à renovação do ensino, sobretudo, em virtude do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Este movimento advindo da teoria pragmatista de John Dewey e sua corrente democrática provocou progresso industrial, mas também, para muitos, a desordem nos aspectos políticos e sociais (FRANCO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2007). Nesse contexto, passou-se a ter a definição de Pedagogia como “[...] normas e orientações para o ensino” (FRANCO *et al.*, 2007, p. 66). Intelectuais da educação com esse pensamento identificaram a possibilidade de transformação da sociedade para sua democratização por meio das práticas educacionais. As propostas no campo educacional,

[...] para o novo momento social que se delineava [...] persiste o pensamento pragmatista na relação entre educação e trabalho, na definição de “preparação para o trabalho”, como uma forma de “melhoria de vida”, que deverá perpassar toda a vida escolar, mesmo que não enseje profissionalização. Também, as mudanças na matriz curricular responderam a antigas reivindicações oportunas para serem implementadas num momento de transição democrática, o que não significou



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

uma modificação qualitativa na condução da política educacional. [...] (MORAES, 2011, p. 73).

Nesse sentido, a atividade educacional como “preparação para o trabalho” exerceu influências na organização social por meio de seus currículos e projetos. Embora este movimento ainda seja bastante atuante na educação, no que diz respeito sobretudo à democracia e à liberdade de pensamento como instrumentos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, há controvérsias sobre sua funcionalidade. Brzezinski, de acordo com Oliveira (2007):

[...] atribui a tendência profissionalizante do curso de Pedagogia às influências do pragmatismo funcional, transformando a Pedagogia a um campo prático de conhecimentos, sem a fundamentação teórica necessária para a investigação científica. Para a autora, a urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Oliveira (2007) apresenta ainda que a produção do conhecimento, relegada a segundo plano devido a essa profissionalização, encontra-se meio a discussões que precisam ser melhor analisadas, embora afirma que mesmo com certos problemas, os currículos tendem a caminhar pela produção do conhecimento advindo dessas experiências pragmatistas.

Relatos de pesquisa com estudantes de Pedagogia são traduzidos por uma prática construtivista (CARVALHO, 2011; SILVA, 2006) em que “[...] experiências narradas pelas acadêmicas enquanto alunas servem como parâmetro através do qual as mesmas avaliam as situações que observam no exercício das práticas curriculares realizadas durante a formação acadêmica” (CARVALHO, 2011, p. 179). Assim, essa realidade faz relação, portanto, com a perspectiva pragmatista, na qual Dewey (1976) afirma que “Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes” (DEWEY, 1979, p. 96).



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Entretanto, Carvalho (2011) é adepto de uma corrente oposta ao pragmatismo e afirma que as experiências revelam o caráter não neutro da possível formação realizada pelas próprias alunas, uma vez que, carregadas de valores antecedentes à academia, viabilizam um discurso já não mais possível de ser neutro, “[...] revelando o quanto os registros escritos pelas acadêmicas são pré-definidos” (CARVALHO, 2011, p. 179).

Quillicci (2001) aponta que a proposta progressista, diante da amplitude de conhecimentos da educação, sacrificou as disciplinas de filosofia na formação de professores. Existe uma ausência de clareza de qual conhecimento filosófico ou de qual perspectiva os cursos ensinam. O autor faz uma profunda reflexão em que primeiro evidencia um momento de relação delicado entre a filosofia e a educação, depois questiona qual a real preocupação dos educadores com a filosofia, uma vez que percebe que eles desejam soluções imediatas para problemas sociais, políticos e culturais ao invés de “[...] realizar uma reflexão aprofundada a respeito dos significados dos acontecimentos” (QUILLICI, 2001, p. 81), a qual, somente a filosofia é capaz de realizar

Em um contexto social estabelecido por ideologias liberais, os cursos de Pedagogia apresentam consonância com as Diretrizes Curriculares do CNE (2015) marcada pela oposição dessa ideologia e adepta a uma filosofia democrática (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013). Se considerar que os currículos têm apresentado consonância com as Diretrizes, parece, em princípio, que os cursos caminham de modo eficaz ao seu objetivo; entretanto, os currículos acabam perdendo seu caráter de formação democrática, pois não há um pensar filosófico sobre as questões que se encontram nele (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013).

É grave a falta de consistência crítica no âmbito docente se considerar, sobretudo, que eles estão a formar a nação brasileira. Isso pode ocorrer, justamente, pela falta de reflexão filosófica na construção dos currículos,



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

impactando nessa dificuldade do pensar. Parece que há um equívoco na formação de professores que tende a considerar uma perspectiva pragmática do fazer pedagógico, no sentido estrito de prática, desconsiderando qualquer atividade teórica e reflexiva.

Ainda neste contexto social e político, Aguiar (2014) apresenta que os cursos de Pedagogia, iniciados em 1939, surgiram em uma conjuntura cujo intento era um progressivo desenvolvimento da sociedade. “A ênfase dada à formação de profissionais para a educação e a criação dos cursos superiores, importantes instrumentos para a construção da hegemonia pretendida, proporcionaram as condições para a sua criação” (AGUIAR, 2014, p. 89). Embora as políticas da época apontassem para interesses da construção de uma sociedade democrática, eles foram utilizados de forma ideológica, pois “[...] apesar dos discursos terem sido diferenciados, na prática, ambas as instituições formadoras estavam marcadas pelo estigma da profissionalização (AGUIAR, 2014, p. 80)”.

Com este interesse progressivo no desenvolvimento da sociedade, os interesses da profissionalização fomentaram, na verdade, a sociedade capitalista. Por esse viés, Oliveira (2005, p. 170) afirma que:

Na luta concorrencial, num mercado saturado, em que a quantidade de vagas disponíveis nos cursos de Pedagogia é superior às demandas apresentadas e, principalmente, à quantidade de matrículas efetivada a cada semestre, identificaram-se nos cursos de Pedagogia das duas IES estudadas mecanismos e estratégias que distanciam e aproximam os cursos na sua busca de sobrevivência e garantia de desenvolvimento do projeto acadêmico do curso de Pedagogia (OLIVEIRA, 2005, p. 170).

Constata-se, assim, que a lógica expansionista do ensino superior, devido à intenção expansionista de desenvolvimento, incumbiu às instituições o caminho para alcançar este progresso, o que implica na repercussão de currículos que, embora intentam para atender às exigências legais, na prática



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

revelam um caráter capitalista. Sobre isso, considera-se a possibilidade da teoria pragmatista neste contexto ter sido usada de forma ideológica, pois na medida que a teoria de Dewey buscava pela profissionalização com a finalidade da igualdade social para a construção de uma sociedade democrática, ela foi usada como instrumento de massificação de mão obra para o progresso industrial.

Na busca por identificar as concepções filosóficas nos cursos de Pedagogia por meio da literatura, conseguiu-se ter um mapeamento da realidade dessa formação, qual seja, a perspectiva pragmatista revelou-se como baliza teórica utilizada na vida docente.

3 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DEPREENDIDA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE PEDAGOGIA

A análise documental realizada à luz dos Projetos Pedagógicos selecionados relacionou dados semelhantes sobre os Projetos Pedagógicos a fim de identificar as concepções filosóficas subjacentes aos cursos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A importância dessa análise é identificar como os conhecimentos filosóficos têm sido apresentados para a formação de professores, almejando identificar a possibilidade de consciência crítica para a construção de um pensamento autônomo. De fato, a análise não pretende, nem teria como, medir se as disciplinas conseguem ou não possibilitar essa habilidade aos alunos, entretanto, buscou-se identificar se os cursos usam de instrumentos potentes para que isso possa ser efetivado e se oferecem subsídios para trabalhar o pensamento autônomo. Sobre isso, apresentam-se abaixo alguns trechos dos Projetos Pedagógicos selecionados que se direcionam a trabalhar com instrumentos que visam à consciência social. A despeito disso, o Projeto da



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

UFPA explicita a *práxis* como o principal instrumento capaz de problematizar a realidade:

A construção de um currículo que tenha como definição a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se insere a docência e o ato pedagógico em todas as suas dimensões, impõe o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizadora, pragmática, descontextualizada. Da mesma forma, urge nessa relação um novo redimensionamento da atividade teórica, a qual deve se desvincular de uma visão puramente contemplativa do pensamento, onipotente em sua relação com a realidade, identificando-se como produtora de conhecimento sobre e a partir da prática social, cujas mediações constituem o horizonte da sua finalidade, tanto no que se refere ao seu desvelamento quanto a sua transformação (UFPA, 2016, p. 12).

Na busca por conciliar a prática e a teoria como caminho para a transformação social, propiciam-se, intrinsecamente, reflexões da realidade e buscam superar a dicotomia entre as disciplinas teóricas e práticas. Percebe-se a desvinculação de concepções pragmáticas, assim como metafísicas, na medida em que se desvincula de uma “visão puramente contemplativa” (*idem*), parece perder o caráter profundamente reflexivo e adentra-se em uma concepção estritamente materialista. De forma semelhante, a UNEB apresenta uma perspectiva também engajada na mudança do sistema social:

O Curso de Pedagogia, aqui reformulado, fundamenta-se em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo, concebendo a formação de um profissional que, pela reflexão e pela dúvida, envolve-se numa prática e busca confrontá-la com a teoria, retornando ao cotidiano para refazê-la. [...] defende que: “acima de tudo um educador é não apenas um especialista no ensino de alguma disciplina. Daí a necessidade de uma formação totalizante, fundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didático-metodológica e em determinados valores e atitudes [...] (UNEB, 2016, p. 10).



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O que se destacou se revela como instrumento de conscientização para a transformação de mundo e, sobretudo, cheio de pressupostos que revelam a perspectiva adotada. Nitidamente, a construção dos Projetos estão voltados à concepção marxista de formação, justamente porque o conceito de *práxis* está subjacente nas citações mencionadas, dado que consideram o conteúdo de modo subjetivo, assim como toda a teoria de Marx. Depreende-se o “domínio dos conteúdos como realidades em construção” (*idem*), de modo que podem se tornar relativos diante do percurso histórico.

Logo, fazendo o uso da *práxis* como instrumental teórico, de acordo com os documentos, observou-se também que as referências dos PPC confirmam a interpretação realizada. Seis dentre os 11 Projetos analisados possuem bases teóricas que se relacionam – nesta parte da análise, desconsiderou-se uma instituição, pois não foi identificado referências no Projeto –, são elas: Paulo Freire, cinco vezes referenciado; José Carlos Libâneo duas vezes e Selma Garrido Pimenta três vezes. Outros Projetos que não apresentaram esses autores, os quais foram mais vezes destacados, convergem também com a concepção identificada, dado que se tem menções de todas as instituições que caminham por esse pensamento, embora algumas se interponham com outras teorias.

Os três autores identificados apresentam semelhantes concepções teóricas, sobretudo, pelos conceitos que se destacam em suas teorias marxistas como, por exemplo, a *práxis* educacional, a compreensão materialista do desenvolvimento histórico e uma perspectiva dialética de transformação social.

Considerar a relação entre teoria e prática é um forte indício de que os Projetos apontam para a concepção materialista, pois na medida em que “[...] relacionando teoria e prática, por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores” (UFSM, 2016), passa-se a considerar a perspectiva social do



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

entorno pedagógico da sala de aula e a conceber a *práxis* como articuladora. Portanto, a teoria formulada sobre essa dimensão considera a possibilidade consciente de transformação, não apenas uma transformação do objeto, no caso, o conhecimento escolar, mas a transformação social que modifica constantemente o mundo em que o aluno se forma. A respeito disso, a UFPE também

[...] se propõe a desenvolver uma *práxis* educativa, tendo em vista que o profissional da educação adquira uma visão ampla do fazer docente ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula (UFPE, 2016, p. 15).

Outro aspecto que merece ser considerado nesta análise refere-se à habilitação docente proposta pelos cursos, conforme destacado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015a), o curso deve priorizar a formação docente, extinguindo, a critério da instituição, a habilitação em gestão educacional que deve ficar separada do curso. Entretanto, ainda ocorrem casos como o da UFPE, ALFA, UNEB, UEPG, UNESP em que a gestão ainda aparece como ênfase durante o curso, embora, nesta última universidade, a habilitação se divide pela carga horária, explicitando que 3615 horas são para a formação docente e depois há um período de mais 600 horas para a gestão. Neste caso, a formação não é comprometida.

No caso da ALFA, observou-se a justificativa da denominação “pedagogo docente-gestor” identificada no Projeto do curso, o fragmento seguinte evidencia essa associação como se fosse constituinte da concepção marxista:

Entende-se que a docência e a gestão educacional constituem-se num todo articulado e indissociável. Destaca-se, também, a necessidade de articulação constante entre a teoria e a prática, de tal forma que o profissional aprenda a refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, teoricamente



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

fundamentada, possa melhorá-la num constante movimento de reflexão-ação-reflexão (ALFA, 2016, p. 6).

A descrição mostra como o curso entende a formação pedagógica e explicita, nesse sentido, a tendência “reflexão-ação-reflexão”, proposta esta adotada no marxismo, pois o que Marx (2016) pretendeu fazer era exatamente colocar em ação a reflexão, como meio de alcançar a mudança social. Nesse sentido, a UEPA também revela o mesmo instrumento para a formação docente:

Assim, a graduação em pedagogia oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando-educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar (UEPA, 2016, p. 40).

A visão exposta nesse Projeto também revela a concepção de currículo já apontada nas outras instituições, pois caminha sempre em direção à construção do conhecimento, de modo que abranja áreas diversificadas e que se relacionam, pretendendo tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para o aluno por meio da “ação-reflexão-ação”. Quanto a isto, destaca-se para a finalidade do curso, na qual todos os esforços do conhecimento são para a transformação social. Quanto a isso, a UNESP também apresenta o perfil docente como um profissional capaz de articular “ação-reflexão-ação”, teoria que implica o processo de conscientização, na concepção exposta, pois refletir e colocar em prática significa, efetivamente, a transformação social.

Essas percepções apontam, especificamente, para a compreensão múltipla da realidade, da dimensão social de transformação de mundo e para a compreensão do homem enquanto sujeito que promove essa transformação da sociedade. Pode-se destacar também como fundamento dessas percepções alguns trechos dos Projetos que mostram a tentativa de implementação da

SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

teoria nos cursos. A UFG (2016) explora a compreensão da interdisciplinaridade dos conhecimentos e deixa claro sua função comprometida com o entendimento das dimensões de homem e mundo e com a atuação social no processo de formação. Assim, destacou-se termos ao longo de seu Projeto, como alunos “autônomos”, “críticos”, que compreendem as complexas “relações entre a educação e a sociedade”, que busquem a “transformação” da realidade social, a “superação dos processos de exploração e dominação”, a construção da “igualdade, da democracia, da ética e solidariedade”.

Na mesma perspectiva, a UFSJ destaca:

[...] a preocupação de garantir que o profissional formado seja capaz de processar sua prática pedagógica, articulando e integrando os olhares sobre a realidade e especialmente sobre a Educação, produzidos pelos diferentes campos de conhecimento (UFSJ, 2016, p. 7).

Essas instituições também expressam os termos “criação” e a “recriação” como constituintes da particularidade docente e o sentido da palavra formação como constituição do homem, ou seja, como criação da identidade de um novo sujeito, visando, portanto, a uma construção docente capaz de intervir e transformar.

4 CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir das análises tem-se a construção dos dados da seguinte forma: enquanto a transformação do sistema escolar pauta-se na democracia das concepções que o regem, a literatura apresentou além dessa perspectiva de transformação, os enlaces de uma transformação social para pensar nas exigências da transformação educacional. Em um contexto da pedagogia ainda

SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

marcado fortemente pela escola nova, essa tendência tem a finalidade, de capacitar a si próprio dentro de uma sociedade totalmente sujeita a transformações e, assim caminha para a principal tendência de seu pensamento, a democracia que atua no sistema escolar a favor do conhecimento intelectual análogo.

De outro lado, há a concepção de transformação constituída pela insatisfação com o trabalho. Saviani (2016) destaca o fato de que o movimento comunista nunca foi atuante no meio educacional, embora, mesmo assim, as instituições parecem apostar nessa proposta, como foi verificado na análise dos PPC.

Ambas concepções remetem à transformação, no entanto, apropriam-se de estratégias diferentes para isso. Se considerar a finalidade da educação sendo a formação plena do homem, os caminhos deveriam, necessariamente, levar a isso. As duas concepções parecem divergir no significado de prática, identificada como instrumento que determina a ação da transformação educativa. A concepção prática, pragmatista, de experiência absoluta na construção do conhecimento, denota que as teorias têm importância desde que sirvam de instrumentos para auxiliar os problemas reais. Já as práticas dos Projetos Pedagógicos de Curso revelam a *práxis* pedagógica, a relação entre teoria e prática como uma das mais fundamentais na pedagogia.

De acordo com essas considerações, constrói-se este item que tem a finalidade de consolidar, com o aporte dos referidos referenciais teóricos, as fontes que dão origem às perspectivas destacadas na revisão de literatura e nos Projetos.

4.1 Perspectiva pragmatista depreendida da literatura

O destaque maior dessa perspectiva foi enfatizado na revisão de literatura, pois, ao lidar com as pesquisas empíricas, deparou-se com a



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

atividade docente fazendo uso constante da própria prática como fundamento de construção do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva não é a formação que transforma, pois é a ação que propicia suporte para a teoria, sendo a escola apenas um reflexo das transformações sociais. A teoria da educação se trata, portanto, de uma teoria do agir educativo.

O pragmatismo deweyano teve seu advento, no Brasil, sobretudo com Anísio Teixeira, por uma luta pela educação pública de qualidade:

[...] Anísio Teixeira, defendeu fortemente esse desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, acreditando que, por meio da realização integral do ideal democrático, se pudesse dar a cada indivíduo um lugar na sociedade, independente das condições ou classificação de qualquer ordem que seja (Nobre; Mendonça, 2016, p. 76).

Passa-se, assim, a valorizar a habilidade de pensar do aluno e a prepará-lo para a capacidade de problematizar. Nessa concepção de educação da prática sobre a teoria, renuncia-se a todo modo de orientação que a teoria possa desejar para guiar o aluno e restringe-se, portanto, na atividade prática do aluno junto ao professor.

O conhecimento é resultado da experiência do aluno, cujo saber transcorre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se perceber que, inclusive, o CNE (2015) para a formação de professores têm inspiração nessa teoria, pois, na medida em que Dewey (1976) rompe com a escola tradicional, constrói uma escola democrática¹ para que os alunos possam exercitar um espírito de liberdade, possibilitando a vida futura consciente na sociedade e estabelecendo, portanto, o princípio da igualdade individual; não em sentido psicológico, mas em sentido político, com o objetivo de provocar uma mudança social (NOBRE; MENDONÇA, 2016). Nesse sentido, as Diretrizes estabelecem, dentre outras, a seguinte característica para a

¹ De acordo com Dalbosco (2016), a democracia deweyana “é um mecanismo indispensável de auto aperfeiçoamento individual e da espécie” (DALBOSCO, 2016, [s/p]).



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

formação docente: “II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 7). Duas observações podem ser destacadas em relação a esse trecho: a primeira é que se demonstra a valorização da ação para pensar o trabalho pedagógico e a segunda é que no ensino-aprendizagem, como Dewey (1976) propõe, professor e aluno estão em processo mútuo de crescimento intelectual.

Assim, revela-se a importância das atividades práticas e, inclusive, o caráter da experiência educacional, que demanda, no pragmatismo deweyano, uma experiência direcionada que proporcione um crescimento positivo e que gere boas experiências, frutos de reflexões (NOBRE; MENDONÇA, 2016,).

Oliveira (2007) já afirmava essa consideração sobre o pragmatismo como meio para o processo de ensino-aprendizagem:

No estudo dos currículos dos cursos, percebemos uma tendência que privilegia os conhecimentos oriundos da experiência e os conhecimentos pedagógicos, julgados necessários para o exercício da profissão, em detrimento do conhecimento científico, ou seja, pesos diferentes são atribuídos a essas fontes de conhecimento, de acordo com as diferentes concepções de educadores (OLIVEIRA, 2007, p. 72).

Essa forma de educação concebida pelo pragmatismo pode ser educativa ou deseducativa, podendo levar a habituar-se a certas rotinas e fechar possibilidades de novas experiências. As escolas proporcionam experiência, entretanto, “[...] a verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado” (DEWEY, 1976, p. 15). Portanto, experiência pode denotar a negatividade da formação, pois até mesmo “[...] os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências [...] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras

SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

experiências” (DEWEY, 1976, p. 16). Percebe-se, então, a preocupação com a experiência das realidades vividas pelos alunos, pois não é a experiência propriamente dita que faz a educação, mas “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1976, p. 16). De acordo com Dewey:

[...] em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras (DEWEY, 1976, p. 16).

Nesse sentido contestado por Dewey, as experiências “[...] devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 17). Tem-se, assim, o princípio da continuidade da experiência. Na educação, de qualquer modo, a experiência afeta o aluno, cabendo ao professor a árdua tarefa de realizar uma experiência positiva que modifique seus alunos e a si mesmo. Dessa forma, o princípio da continuidade é o desenvolvimento intelectual e moral, e, o educador, “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (DEWEY, 1976, p. 32).

Nesse sentido, a reconstrução da experiência, é um conceito que depende desses – qualidade da experiência e continuidade da experiência –, pois não há distinção de tempo quando se trata em preparação para a vida e a própria vida. A aprendizagem, em Dewey (1976), acontece quando as crianças estão inseridas na realidade, portanto, a educação é uma reconstrução da experiência, a qual deve possibilitar maior sentido e capacidade dos alunos em responder aos problemas da sociedade:

Fica evidente a concepção de Dewey de que enquanto as hipóteses não forem testadas na prática a fim de mostrarem sua utilidade e seu uso para nós, continuam sendo apenas



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

mera opinião; agora quando temos a preocupação de testá-las na a fim de descobrir seu uso em nossa vida, sendo fonte de orientação para experiências posteriores, então promovemos a “reconstrução da experiência”, espaço efetivo de aprendizagem e de construção do conhecimento (TONIETO; FÁVERO, 2012, p. 5).

A reflexão no pragmatismo, ou seja, a construção teórica do conhecimento, se define por meio da ação vivida, pois:

Para a criança e o jovem deve, por isto mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício (DEWEY, 1976, p. 62).

Além da experiência propriamente, a educação requer, para que seja efetuada uma experiência positiva, a liberdade do aluno, sendo ele, portanto, o novo foco no processo de ensino da teoria da escola nova. “Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados” (DEWEY, 1976, p. 62). Assim, sem essa liberdade se torna impossível a experiência, pois esta exige do aluno a liberdade de se pronunciar.

Entretanto, “[...] o problema de educação não se resolve quando se consegue este aspecto de liberdade. Tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade” (DEWEY, 1976, p. 60). A restrição deve ser valorizada como meio para ela: “Impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso o ponto de partida” (DEWEY, 1976, p. 63), mas para que exista um crescimento intelectual é preciso que esses impulsos sejam revistos.

“Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário” (DEWEY, 1976, p. 63). A inibição é consequência do julgamento da reflexão do próprio indivíduo: parar e pensar. “Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória,



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

efetua o domínio interno do impulso” (DEWEY, 1976, p. 63); portanto, a observação da experiência é importante para a reflexão e a antecede. Nesse sentido, para Dewey “o fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (DEWEY, 1976, p. 64).

4.2 PERSPECTIVA MARXISTA DEPREENDIDA DOS PPC

É importante destacar que, “[...] em resumo, enquanto Marx procurava aprofundar as características do proletariado enquanto classe, os liberais e os sociais-democratas buscavam romper as fronteiras de classes na escola” (MAZZOTTI, 2001, p. 60). Sobre os Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, destacaram-se alguns conceitos que remetem, diretamente, a essa concepção marxista, sobretudo, na referência da noção de *práxis* humana, e, portanto, de início, há a necessidade de problematizá-la: o que ela significa em Marx e como é concebida no âmbito dos PPC de Pedagogia?

Para isso, importa distinguir o significado da palavra “marxismo” e “marxianismo”, as quais de acordo com Mazzotti (2001), implicam fins divergentes. O primeiro termo, advém de uma perspectiva posterior à Marx. Para os marxistas não deve existir diferença entre as classes sociais, eles requerem uma hegemonia social. Entretanto, Marx acentua essa diferença social e faz dela seu ponto principal. Essa distinção é explícita no texto de Mazzotti (2001) e exemplifica a contradição de professores que se dizem marxistas com a própria teoria de Marx, sendo que atualmente encontram-se mais resquícios de pedagogos social-democratas do que marxistas, como se intitulam. Marx, portanto, não desejou acabar com o proletariado, uma vez que considerou este a condição necessária para a revolução: destruição do capitalismo pela violenta e cruel dominação do proletariado, e, nesse sentido, Sánchez (1977) já afirmava antes:



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Atualmente não faltam autores marxistas que se baseando em argumentos análogos – a transparência das relações sociais e o caráter consciente e criador da prática – continuam falando não mais da unidade, e sim da identidade entre a teoria e a prática, no sentido de que “toda atividade prática no processo de construção do comunismo é, ao mesmo tempo teórica” (SÁNCHEZ, 1977, p. 236).

Embora, alguns argumentos sejam análogos, as teorias divergem. Assim, Mazzotti (2001) afirma que dentre uma corrente de pensadores, Dermeval Saviani é, atualmente, uma das fortes influências marxistas na educação. A divergência está na construção do sistema socialista que desejam alcançar, ou seja, extinguir a diferença de classes sociais, na qual todos, burgueses e proletárias, possam receber condições iguais de educação, sem hierarquias, sem divisão de trabalho etc.

Nesse contexto, o termo *práxis*, também tem sido considerado próprio de Marx na consideração dos Projetos Pedagógicos, e por isso a necessidade desta explanação. Sobre a compreensão da *práxis*, Sánchez (1977) descreve:

Referimo-nos, por conseguinte, à atividade prática social, transformadora, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. [...] Mas por claras e transparentes que sejam as relações sociais, e por elevado que seja o grau de consciência e criação da atividade prática dos homens, essa atividade, longe de excluir, pressupõe necessariamente a necessidade da teoria e sua relativa autonomia. Teoria e prática se vinculam, e nessa vinculação seus limites são relativos, mas não desaparecem por completo (SÁNCHEZ, 1977, p. 235).

Este conceito encontrado nos Projetos está estritamente relacionado com o objetivo de Marx e Engels (2016a) de superação do idealismo de Hegel e do materialismo abstrato de Feuerbach diante da finalidade da revolução social que desejavam alcançar. Em outros termos, a partir dessa filosofia, o sujeito passa a ser o protagonista e o mundo, o objeto. Retiraram-se os valores

SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

morais que regiam a sociedade do entendimento metafísico e passou-se a observar o homem como sendo o produtor da própria história. Logo, o “materialismo histórico” coloca no homem a responsabilidade da produção histórica, o que implica, portanto, na sua *práxis* revolucionária.

No contexto da reprodução de sociedade de classes na ideologia alemã de Hegel e no materialismo de Feuerbach, Marx e Engels apontam a transformação revolucionária, por meio da *práxis*:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX; ENGELS, 2016, p. 537).

A *práxis* é, portanto, teoria e prática em processo dialético constante. A teoria se transforma de acordo com a experiência e a prática se modifica de acordo com a teoria, ou seja, a transformação das circunstâncias proporciona pensamentos e teorias que concomitantemente alteram as circunstâncias que se fazem na prática e, assim, nem teoria e nem prática se tornam estáticas.

Nesse sentido, os Projetos Pedagógicos destacados anteriormente apresentaram correlação com a teoria de Marx, uma vez que pretendem realizar a *práxis* pedagógica na atividade docente, proporcionando, além do caráter intelectual dos conhecimentos, uma forma de transformação da prática social.

Na busca pela transformação, Marx e Engels revelam a natureza do materialismo, que implica a produção das condições da existência humana, na relação com a natureza e com a organização social:



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Uma forma específica de apropriação da natureza determina as formas de organização social e a consciência. A apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana (MARX; ENGELS, 2016, p. 14).

Portanto, conforme a produção material de sua existência, determinam-se a estrutura social, os valores e o entendimento sobre a realidade. “Destacar esse papel de pressuposto incontornável da produção da vida material significa, ao mesmo tempo, colocar o trabalho no centro das condições de vida e consciência humana” (MARX; ENGELS, 2016a, p. 14). Portanto, mudam-se primeiro as condições externas (materiais) e depois a consciência (concepção, ideias, valores), pois, no materialismo, o homem, ao desenvolver sua produção material, transforma a realidade e conseqüentemente a sua consciência.

Acerca do exposto, revelam-se nos Projetos os indícios do ideal marxista, que consiste, sobretudo, na ideia de transformação por meio de uma revolução social, no sentido danoso da palavra, isto é, um choque de cisão entre as classes:

Torna-se necessária uma transformação maciça dos homens para criar em massa essa consciência e levar a bom termo esses objetivos; ora uma tal transformação só pode ser efetuada por um movimento prático, por uma revolução; esta não será então apenas necessária pelo fato de constituir o único meio de liquidar a classe dominante, mas também porque só uma revolução permitirá à classe que derruba a outra aniquilar toda a podridão do velho sistema e tornar-se apta a fundar a sociedade sobre bases novas (MARX; ENGELS, 2016, p. 24).

A formação de professores parece ser um meio possível para criar em massa a consciência que a revolução marxista almeja. Essa ideia ficou evidente na análise dos Projetos, em que se observou que todos desejam uma



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

transformação social, no caso, pela educação, pois a compreendem como o meio para transformar as ideias dos futuros cidadãos. Nesse sentido, o pedagogo, para alcançar a transformação, é formado com a consideração do meio social e da interação do homem com a natureza.

Acerca de todo o exposto, realça-se a seguinte crítica de Marx: “[...] os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 2016b, p. 2). Essa tese consiste em uma contundente crítica que age para superar outras correntes filosóficas para além das diversas interpretações sobre o mundo, devendo, portanto, colocar em prática ações que transformem a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição deste artigo para o campo educacional reside na pesquisa documental que possibilitou compreender que os conceitos de *práxis* (Marx) e de experiência (Dewey) são recebidos pelas teorias educacionais brasileiras, mas, paradoxalmente, revelaram-se frágeis do ponto de vista conceitual na consideração dos projetos político pedagógicos dos cursos investigados. É evidente que se tratam de autores absolutamente diferentes, que viveram em momentos distintos, em contextos singulares e, portanto, não se está aqui a aproximar os autores ou suas teorias, mas, justamente, demonstrar que os Projetos Pedagógicos estudados concebem a filosofia a partir destas matrizes.

Além disso, a contradição de concepções na prática pedagógica com a formação de professores e na pós-graduação em educação, dado as descrições sobre o assunto, revelaram ambiguidade de pensamentos. Considera-se que isso acontece porque as teorias filosóficas, por possuírem, cada uma, finalidade diferentes, caminham de formas diferentes. Ainda que ambas identificaram o problema educacional e que precisa ser esmiuçado e discutido, a educação não consegue



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

alcançar sua direção última, uma vez que cada concepção educacional possui percursos divergentes.

Na concepção pragmatista, o fim ideal da educação é a capacidade do domínio de si, já a concepção do marxismo demanda uma transformação social no conhecimento pedagógico, ou seja, a transformação é a finalidade da educação nessa concepção. Entretanto, o conhecimento para a transformação ou domínio de si não tem a ver com a finalidade última da educação. A finalidade da educação, desde seus primórdios, é a busca pela sabedoria. Do contrário, a crise humana se instalaria, como se instalou, no mundo e na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. (2014). Projeto desenvolvimentista e a gênese do curso de pedagogia em Santa Catarina na década de 1960. *Roteiro*, v. 39, n. 1, p. 87-102.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Celia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 35, n.1, p. 105-115, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. (2015a). Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portal de Periódicos da CAPES*. (2015b). Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DALBOSCO, Claudio Almir. (2016). *A educação como crescimento*. Disponível em: <http://rdplanalto.com/noticias/18305/a-educacao-como-crescimento>. Acesso em: 5 fev. 2017.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. (A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

Faculdade Alves Faria. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da ALFA*. Disponível em:

<http://www.alfa.br/arqsfck/files/PPC%20PEDAGOGIA%20SITE%20by%20Di%20Mango.pdf>> . Acesso em: 17 jun. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, P. 63-97, 2007.

MARCONI, Marina de Andradade; Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Disponível em:

http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/bibliografia/Teses_Feuerbach.pdf. Acesso em: 25 ago. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. Disponível em:

<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. *Interface _ Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.51-65, 2001.

MORAES, Jaira Coelho. *A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NOBRE, José Aguiar; MENDONÇA, Samuel. *Desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil*. Curitiba: Appris, 2016.



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

OLIVEIRA, Danúsia Arantes Ferreira Batista de. *A expansão dos cursos de pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. *Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Marília, 2007.

QUILLICI NETO, Armindo. *O ensino de Filosofia da Educação no Brasil: Uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998)*. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2001.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SEVERINO, Antônio José. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p. 619-634, 2006.

SILVA, Margarida Montejano; SORDI, Mara Regina Lemes. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia. *29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: MG: ANPED*, 2006.

Universidade Estadual da Bahia. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNEB*. Disponível:

<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Salvador-Campus-I.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Estadual de Goiás. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEG*. Disponível em: http://www.posse.ueg.br/cdn/ppi_resolucao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Estadual de Ponta Grossa.. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPG*. Disponível em:

<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015/pedagogo.pdf>;
<http://uepg.vwi.com.br/conteudo/37/Pedagogia>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Estadual do Pará. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA*. Disponível em:

http://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=16&id=187:projeto-pedagogico-curso-de-pedagogia . Acesso em: 17 jun. 2016.



SAMUEL MENDONÇA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANDRESSA GOTIERRA – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Universidade Estadual Paulista. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP*. Disponível em:

<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2015/>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Federal de Goiás. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFG*. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPE*. Disponível em: https://www.ufpe.br/pedagogiacao/images/documentos/projetopedagogio_pedagcaa.pdf. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Federal de Santa Maria. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSM*. Disponível em: <https://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Federal de São João Del Rei. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSJ*. Disponível em: www.ufsj.edu.br/.../res015conep2010pedagogia_distancia_anexo_versao_poscons_u.d. Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Federal do Pará. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA*. Disponível em: http://www.ufpa.br/cubt/publicacoes/documento/faecs/pedagogia/PPC_PEDAGOGIA.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2016.

Universidade Luterana do Brasil. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da ULBRA*. Disponível em: <http://ulbratorres.com.br/Arquivos/ppc/PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. *Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Recebido em 07 de março de 2019
Aprovado em 03 de setembro de 2019