

DILEMAS EPISTEMOLÓGICOS E FORMATIVOS DA PEDAGOGIA: registros de uma experiência de estudo entre docentes formadores/as

EPISTEMOLOGICAL AND TRAINING DILEMMAS OF PEDAGOGY: registries of a study experience among teacher educators

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹ - UFPB
Elzanir dos Santos² - UFPB
Maria Alves de Azerêdo³ - UFPB

RESUMO

Este artigo tem como foco reflexões ensejadas por um ciclo de debates intitulado “A Pedagogia e suas configurações identitárias”, promovido no ano de 2021 no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. As sessões foram conduzidas com a participação direta de referências no debate sobre a Pedagogia, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco, e sobre as políticas de formação docente, Helena de Freitas. Além da sistematização das principais ideias trazidas em cada sessão, o texto aponta tensionamentos acerca da relação entre o curso e seu campo teórico de referência, a Pedagogia; da relação entre fundamentos da educação e o campo pedagógico; de currículos para formação generalista e currículos para formação segmentada e a formação para a pesquisa. Concluímos ser necessária e urgente a construção de um curso que atenda aos princípios de uma formação sólida, articulada ao debate produzido no campo da Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Pedagogia; Ensino Superior; Formação pedagógica; Pedagogo.

ABSTRACT

This paper focuses on reflections generated by a cycle of debates entitled “Pedagogy and its identity configurations”, promoted in 2021 at Center of Education of Federal University of Paraíba, in Brazil. The meetings were conducted with the participation of references in the debate on Pedagogy, Selma Garrido Pimenta and Maria Amélia Santoro Franco, and on teacher education policies, Helena de Freitas. In addition to the systematization of the main ideas brought in each debate, we present tensions, such as the relationship between the course and its theoretical field of reference, Pedagogy; relationship between the foundations of education and the pedagogical field; curriculum for generalist training and curriculum for segmented training and training for research. We conclude that it is necessary and urgent to reflect and build a course that meets the principles of a solid formation, articulated to the debate produced in the field of Pedagogy.

KEYWORDS: Pedagogy Course; Pedagogy; Higher Education; Pedagogical training; Pedagogue.

DOI: 10.21920/recei72022827671685
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827671685>

¹Doutorado e Mestrado em Educação (UFPB). Pedagogo (UFCG). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba, atuando como Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>.

²Pós-Doutorado em Educação (UNEB). Doutorado e Mestrado em Educação (UFC). Pedagoga (UFC). Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elzanir.santos3@academico.ufpb.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>.

³Doutorado e Mestrado em Educação (UFPB). Pedagoga (UFPB). Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marazeredoufpb@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1236-0068>.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: o contexto do texto e suas motivações

Desde 2020, o curso de Pedagogia tem se constituído como uma pauta de destaque no debate acadêmico motivado pela necessidade de problematizar as implicações da Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual definiu novas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores/as para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum da Formação Docente (BRASIL, 2019). Produzidas em um contexto político de ampla participação de atores vinculados ao setor privatista e aos conglomerados educacionais no CNE, as novas Diretrizes se inserem em uma agenda de reformas educacionais levadas a cabo no governo do presidente Jair Bolsonaro, cuja perspectiva é a do alinhamento das políticas curriculares à lógica neoefficientista, uma transmutação do neoliberalismo no campo pedagógico.

As bases do neoefficientismo radicam no ideário conservador da educação, manifestando-se na crença de que a finalidade do processo escolar consiste em enquadrar aprendizagens no domínio de capacidades produtivas de acordo com demandas mercadológicas. Assim como se deu no período de incidência do efficientismo americano ao longo da primeira metade do século XX, essas políticas articulam dispositivos de uniformização curricular e controle de resultados. No contexto atual, acrescenta-se a esses dois elementos o apelo à inovação, quase sempre atrelado a tecnologias (SEVERO; PIMENTA, 2020).

Mobilizados em torno da possibilidade de desconfiguração do curso resultante da implementação da nova política curricular, diferentes coletivos institucionais deflagraram, nacionalmente, espaços de crítica e resistência política às ingerências do CNE e à ampliação do campo de influência dos setores privatistas na definição da agenda pública de educação no país.

No âmbito do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre outras frentes de mobilização política e acadêmica, foi instituído o Grupo de Trabalho – Pedagogia (GTPed)⁴ coordenado por cinco professores/as-pedagogos/as que atuam no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas. O GTPed objetivou promover atividades formativas para estudantes e professores/as sobre as (des)conexões entre a Pedagogia como campo e como curso de licenciatura, potencializando diálogos a fim de qualificar o posicionamento contrário à Resolução 02/2019, bem como possibilitar o acúmulo de referenciais para a projeção futura de reestruturação curricular desse curso.

Uma das ações do GTPed foi o ciclo de debates “A Pedagogia e suas configurações identitárias”, promovido durante o primeiro semestre do ano de 2021 mediante três encontros, para os quais se inscreveram em torno de 50 docentes vinculados/as aos departamentos do Centro de Educação (CE), com participação flutuante na medida em que a programação decorreu. O ciclo objetivou: a) deflagrar, no CE/UFPB, uma pauta de debates sobre Pedagogia como campo de conhecimento e campo de práticas profissionais; b) envolver professoras/es dos cursos de Pedagogia em um espaço interdepartamental para análise das condições e contradições que envolvem a trajetória brasileira de formação de pedagogas/os; c) subsidiar a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia do CE/UFPB em uma perspectiva alternativa aos direcionamentos que estão postos pelas políticas neoefficientistas assumidas pelo CNE.

Os encontros contaram com a participação de importantes referenciais no debate sobre a Pedagogia, Professoras Doutoras Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco, e sobre as políticas de formação docente, Professora Doutora Helena de Freitas. Este texto conduz-se pelo

⁴O Grupo de Trabalho foi coordenado pelos/as professores/as: Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Elzanir dos Santos, Isabel Marinho da Costa, Francisca Alexandre de Lima, Maria Azerêdo e José Leonardo Rolim de Lima Severo.

objetivo de sistematizar as contribuições do debate construído com essas interlocutoras e desenvolver uma síntese reflexiva sobre possibilidades de reestruturação curricular do curso de Pedagogia do CE/UFPB. As exposições foram desenvolvidas em reuniões virtuais gravadas, o que possibilitou às/ao autoras/or recuperar registros que são base para o acesso reflexivo à lógica que pautou cada uma delas.

AMPLIANDO O CAMPO DE DIÁLOGOS SOBRE A PEDAGOGIA

Nesse tópico são recuperados elementos estruturantes do diálogo com cada uma das professoras convidadas como expositoras do ciclo de debates. Em que pese certos distanciamentos conceituais, as exposições convergem quanto à concepção democrática e emancipatória de educação, base para a elaboração de propostas de formação de pedagogos/as e professores/as comprometidas com a consolidação do Direito à Educação e com a superação das profundas desigualdades sociais que marcam, genealogicamente, a história do Brasil. Situados nessa concepção, os cursos de Pedagogia poderão aportar às/aos estudantes elementos teóricos e práticos para a construção do trabalho pedagógico como práxis transformadora da sociedade. Como futuros/as profissionais, tal concepção os/as convoca a, em diferentes espaços educativos, desempenhar funções pedagógicas guiadas por razões ético-políticas que as/os engajam em processos de democratização do conhecimento, desenvolvimento integral do indivíduo e promoção da justiça social, tendo a Pedagogia como fundamento científico de suas reflexões e ações.

Diálogos com Selma Garrido Pimenta sobre o campo da Pedagogia no Brasil

A professora Selma Garrido Pimenta é uma intelectual amplamente reconhecida por sua trajetória acadêmica de estudos nos campos da Didática e da Pedagogia vinculados à concepção gramsciana de educação. No que tange à Pedagogia, Pimenta é responsável por recolocar, junto ao professor José Carlos Libâneo, o debate epistemológico acerca dos seus estatutos identitários como campo de produção de conhecimento científico, no final da década de 1990. A obra por ela organizada intitulada de “Pedagogia: ciência da educação?” e o livro “Pedagogia e pedagogos: para quê”, de Libâneo, despontaram, em 1997, como referências seminais para estudos que buscaram refletir sobre a condição científica da Pedagogia, desdobrando uma significativa contribuição ao campo pedagógico. Desde então, sua produção acadêmica - alicerçada na defesa da Pedagogia como ciência engajada na/pela práxis educativa (PIMENTA, 2011) - argumenta em favor da formação de pedagogos/as como profissionais com identidade distinta do/a professor/a. A compreensão da Pedagogia como ciência da educação confronta a representação restritiva operada no curso de Pedagogia pela qual sua finalidade formativa se esgotaria no magistério.

Correlacionando a história do pensamento pedagógico brasileiro às configurações e à expressão acadêmica do curso de Pedagogia, Pimenta problematiza que, no país, o debate epistemológico sobre o conhecimento pedagógico pouco se desenvolveu em função do delineamento da Pedagogia como campo de aplicação de teorias produzidas fora da dialética entre pensamento e ação, aspecto estruturante do campo. Como ciência, a Pedagogia opera a construção da unidade teoria-prática pela práxis, um movimento de ação intencional situada em contextos com vistas a transformá-los em uma perspectiva emancipatória. Segundo a autora, “a Pedagogia tem se restringido a campo de aplicação das demais ciências da educação. Isso porque “[...] tenderam a uma autonomização e positivação de seus discursos sobre a prática, levando-as à explicações dogmáticas e/ou proposições normativas” (PIMENTA, 2010, p. 41).

A concepção de Pedagogia como ciência dialética modifica amplamente o que se concebe como conhecimento, como formação e como prática pedagógica. O conhecimento em Pedagogia traduz cientificamente uma leitura multidimensional do fenômeno educativo, tendo como base a investigação dos múltiplos determinantes sintetizados em sua expressão como prática social e histórica, e como propósito a construção de alternativas que ofereçam aos/as educadores/as os referenciais necessários para o trabalho pedagógico assumido como mediação humanizadora, civilizatória e emancipatória. Como prática social, a educação se manifesta em diferentes contextos. Por essa razão, a formação em Pedagogia deveria abarcar questões sobre cenários, sujeitos, saberes e modos de ação educativa dentro e fora das escolas, uma vez que, na lógica da contradição, a pedagogização das relações educativas em contextos diversos - desde que inspirada pelos fundamentos ético-políticos da Pedagogia como ciência dialética - se converte em possibilidade de enfrentamento contra hegemônico às circunstâncias desumanizantes do capitalismo acentuadas pelo neoliberalismo. Logo, a prática pedagógica configurar-se-ia como uma forma de intervenção crítico-reflexiva no fenômeno educacional voltada à formação humana no marco de uma concepção progressista de sociedade (PIMENTA, 2019).

Pimenta e colaboradores assinalam que a restrição do curso de Pedagogia à formação de professores/as desconfigura sua relação com o campo epistemológico que lhe é referente, dificultando o reconhecimento da especificidade que o envolve (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020). Ainda conforme Pimenta (2019), o/a pedagogo/a é o/a profissional que estuda e se insere na práxis educativa e que a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico. Assim, ao tomar a docência como base, o curso de Pedagogia, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2006), pretere saberes e experiências necessárias à formação de pedagogos/as para a investigação e para o trabalho pedagógico em instâncias nas quais a dinâmica formativa não se dá pelo binômio aluno/a-professor/a mediado pela forma escolar. Além disso, a tese da docência como base do curso de Pedagogia, filiada a discursos contrários à fragmentação do trabalho pedagógico na escola, é, nela mesma, um reflexo de um outro tipo de fragmentação: estabelece a ruptura entre o trabalho pedagógico em diferentes práticas escolares e não escolares e o exercício do magistério, preconizando este em detrimento daquele. Com isso, a Pedagogia perde a visão globalizante e integradora do seu objeto epistemológico e da sua finalidade como curso superior.

Diante da complexidade que envolve o curso de Pedagogia no Brasil e fragilidades constatadas por pesquisas que discutem lacunas tanto para formação de professores/as para as etapas iniciais da Educação Básica, quanto para a formação de pedagogos/as como gestores/as e pesquisadores/as da prática educativa em outros contextos, Pimenta, em entrevista recente, afirma que é preciso reconhecer as impropriedades das DCN de 2006, resistir contra a Resolução 02/2019 e abrir um campo de diálogo entre entidades comprometidas com a Pedagogia para construção de alternativas possíveis (PIMENTA, 2021).

A professora Selma é contundente quando estabelece o sentido de ciência para definir a Pedagogia em um projeto de transformação da sociedade. Os/as pedagogos/as são convocados/as a compreenderem as múltiplas determinações que incidem sobre as práticas para (re)orientá-las em uma direção emancipatória. Esse/a profissional não terá condições para tal compreensão sem um profundo domínio da Pedagogia como ciência engajada. A professora assinala que, no Brasil, os cursos de Pedagogia falham no estudo da própria Pedagogia e, muitas vezes, possuem currículos que reproduzem a dicotomia entre teoria e prática. A partir das provocações da professora, somos levados/as a pensar que a docência como base do curso de Pedagogia é um mecanismo que subordina o campo da Pedagogia a uma das práticas pedagógicas e, por isso, implica na desintelectualização do curso e do próprio campo. Ao contrário, é a Pedagogia que estabelece a base para a docência e para outras modalidades de prática. Docência não é sinônimo

de trabalho pedagógico e compreendê-la como ato de ensinar não minimiza sua importância, pois o ensino, em si mesmo, é uma prática complexa. Porém, como ato de ensinar, a docência não é base nem é sinônimo para um conjunto de outras práticas pedagógicas que não operam com o ensino como forma de mediação.

Assim, os cursos de Pedagogia demandam uma profunda reforma curricular que se negue ao avanço da lógica neoliberal do CNE, mas também ao reducionismo das DCN de 2006. Para isso, é preciso aprofundar a *episteme* da Pedagogia, sua expressão como campo investigativo, e as implicações em assumi-la como ciência na definição do que deve ser o curso e a profissão correspondente.

Diálogos com Maria Amélia Santoro Franco sobre a Pedagogia, resistências e insurgências

A professora Maria Amélia Santoro Franco tem sido, ao lado de Selma Pimenta Garrido e José Carlos Libâneo, ao longo de sua trajetória de cinquenta anos, uma voz potente, intransigente e, tomando de empréstimo suas palavras, “insurgente” na defesa de uma educação crítica, justa e emancipatória. Assim, ela defende que precisamos dizer “não” à Base Nacional da Formação de Professores, instituída pela Resolução 02/2019, em virtude do seu caráter autoritário, arbitrário e em razão da natureza do seu conteúdo, a qual, em última instância, apequena, diminui e nega o trabalho de todos/as que pesquisam e refletem sobre o campo da formação docente e da Pedagogia.

A negação dessa política curricular que se constitui como uma prescrição normativa, segundo a autora, configura-se como um ato de insurgência necessário na defesa de princípios epistemológicos e políticos da Pedagogia como Ciência da Educação. Assim, estaremos defendendo nossa dignidade pedagógica frente às invasões ao campo da Pedagogia que, ao longo da história, têm sido recorrentes, pois elas não se instituem nessa Resolução de 2019 (BRASIL, 2019). E por que isso ocorre? Por que lutamos há tantas décadas pelo credenciamento epistemológico da Pedagogia? Por que este curso é alvo constante de ataques em seus fundamentos teórico-práticos?

Uma das respostas a tais perguntas está depositada no fato de que o Curso de Pedagogia nunca abraçou suas raízes epistemológicas. O/a pedagogo/a, como profissional, tem como tarefa fundamental pensar as condições de educabilidade, os processos da política educacional, nas dimensões teórica, filosófica e crítica. Ele/a é aquele/a que reflete sobre as condições de educabilidade para modificá-las. Portanto, não é um/a mero/a “ensinador/a” ou um/a executor/a de tarefas pensadas por outros/as. Ele/a pode estar imbuído/a das responsabilidades de exercer a docência, porém sua atuação não está subsumida a isso.

A autora argumenta que a configuração dos cursos de Pedagogia, ao adotar a docência como base, gerou uma série de equívocos; um deles remete ao entendimento de que prática docente significa o exercício da tarefa do/a professor/a, vinculando-a apenas ao empírico. No entanto, a prática requer que o/a profissional docente reflita e teorize sobre seu fazer. É preciso, então, demarcar que antes de o professor/a chegar à sala de aula, ele/a necessita estudar, se aprofundar acerca do que irá ensinar e como irá ensinar; precisa indagar acerca dos objetivos formativos e de quem são os/as estudantes junto aos/as quais ele/a irá desenvolver sua ação profissional. Logo, a Pedagogia é a base da docência e não vice-versa.

Nessa ótica, a prática docente está amalgamada em uma intencionalidade, sendo destituída de neutralidade. Assim, o/a pedagogo/a deve se perguntar: “que país queremos?” “Que formação iremos possibilitar aos/as estudantes para que eles/as ajudem a construir esse país?” Se esse/a profissional tem comprometimento ético-político, se ele/a tem ciência das suas intencionalidades, o “como” organizar a aula e todo o entorno da prática será uma consequência

de um processo de apropriação crítica do fazer; um/a profissional que aprendeu a pesquisar sobre o cotidiano, sobre as raízes e os fundamentos da vida na sociedade capitalista e em como os mecanismos de desumanização a negam constantemente.

Franco ressalta que tivemos uma abertura - uma insurgência pedagógica fundamental - a partir do pensamento de Paulo Freire, o qual afirma a necessidade de uma Pedagogia que não silencie o sujeito, mas que o/a possibilite ser construtor/a da sua história. Esse legado ampliou-se e resultou na (re)criação de diversos cursos, no Brasil, forjados e/ou reconfigurados em uma perspectiva humanista-crítica, a exemplo da Pedagogia do Campo. Entretanto, o ultraliberalismo, vendo-se sob ameaça, começou a desenvolver estratégias para minar, para aniquilar esse processo com respaldo em uma concepção da racionalidade técnica, prescritiva e normativa. Todos esses esforços irão ganhar sua expressão mais evidente e dramática na atual “BNC-Formação”, uma política que está consubstanciada na elaboração de receituários sobre modos de ser professor/a, alinhados à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Para resistirmos a esse movimento que concebe a prática reduzida a seu caráter visível, empírico, programável, alienável, é preciso lembrar que a “prática” de um/a pedagogo/a é muito mais um pensar sobre a prática para nela intervir. Santoro, a partir de uma leitura de Marx, afirma que a prática é menos aquilo que o homem e a mulher fazem e como fazem, e muito mais aquilo que fazem ao se fazerem ontologicamente. Então, é necessário pensar a prática em uma perspectiva dialética entre o fazer e o fazer-se.

Nessa perspectiva, a autora defende que a Pedagogia seja a base dos estudos sobre a prática. Caso isso não ocorra, ela fica esvaziada de sentido epistemológico, de sentido pedagógico e perde seu significado de práxis, recaindo no puro empirismo. Assim, o/a pedagogo/a não deve ser visto/a como “ensinador/a”, repetidor/a de prescrições feitas por outros/as, como àquele/a que regula a ação dos sujeitos. O trabalho do/a pedagogo/a, ao contrário, fundamenta-se no planejamento das condições da educabilidade, dos processos de emancipação dos sujeitos, do trabalho coletivo - nos mais diferentes espaços onde pode atuar - sabendo que é a partir daí que as transformações da realidade se tornarão viáveis.

Portanto, seu trabalho não está circunscrito à sala de aula, pois a aula reverbera os contextos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, etc., e aí reside o *locus* privilegiado de atuação desse/a profissional, na medida em que será ele/a a pensar sobre tais dimensões. No entanto, é preciso dizer que a formação ofertada, atualmente, nos cursos de Pedagogia não potencializa esses saberes, mas precisa caminhar nessa direção.

Ampliando suas contribuições ao debate, Franco ressalta que não faz sentido a Pedagogia ser reduzida a um curso, pois este só tem sustentação caso haja um campo científico, um campo investigativo que lhe corresponda. Impõe-se, nessa ótica, a necessidade de que, na reorganização da sua matriz curricular, seja formulada a pergunta acerca de qual é o campo investigativo da Pedagogia. Além disso, não se deve perder de vista que, sendo um campo imbuído de estudar as práticas pedagógicas, estas não podem ser reduzidas à ministração de aulas, uma vez que essa atividade será destituída do exercício reflexivo, da criticidade em relação aos seus contextos, do pensamento organizador e retificador de novas teorizações sobre a prática.

A formação do/a pedagogo/a deve voltar-se, nessa ótica, para a criação de espaços pedagógicos de formação humana e não apenas para o exercício do ensino em sala de aula. A Pedagogia não é ciência do ensino e sim da educação, da práxis educativa. Ela deve se ocupar de processos de formação que incluem valores, processos, pesquisa, reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo e sobre as práticas pedagógicas para que estas se constituam instâncias de ressignificação da teoria. Ao citar Kowarzik, a autora conceitua: a Pedagogia é ciência da e para a educação.

Ela reitera que a educação é uma prática social, de humanos para humanos, consubstanciando-se como prática cultural na medida em que constrói subjetividades, sentidos e significados. Desse modo, ela cria humanidades e, sendo assim, não é possível orientar-se, exclusivamente, pela ótica da reprodução de modelos. No cenário atual de intensificação da permeabilidade da educação à lógica ultraliberal, esse modo de pensar pautado na reificação e na supremacia da racionalidade técnica foi atribuído a economistas, administradores, empresários, etc. E é por esta razão que as práticas se apresentam dimensionadas por uma visão eminentemente técnica, normatizada, prescritiva, configurando uma formação subsumida à execução, não ao pensamento crítico. A Pedagogia, então, está cativa de regulamentações e diretrizes externas e de conhecimentos estratégicos e colonizados, baseados apenas em saber-fazer.

Nesse contexto, defender a Pedagogia como ciência se faz cada vez mais necessário e urgente para que ela ganhe legitimidade e não seja invadida por ideologias que tentam descaracterizá-la, desautorizá-la. O seu papel deve ser o da resistência, da utopia, da insurgência, na perspectiva de um “ser mais” em Paulo Freire, de uma Pedagogia Crítica que luta para superar as condições de opressão, que busca superar a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, que intenciona a transformação social.

Finalmente, a autora reafirma: é preciso pensar em um currículo de Pedagogia que possibilite às/aos pedagogas/os refletirem sobre os problemas do mundo e da vida para que sejam capazes de decolonizar as práticas autoritárias; um currículo que favoreça o pensar sobre qual projeto de sociedade nos congrega e se faz necessário para alcançarmos a justiça social. A autora indaga: qual é o nosso sonho pedagógico? Qual é a política da nossa prática? É preciso, ainda, resistir frente aos saberes únicos, valorizando os vários saberes disponíveis, inclusive os saberes da prática. Aí reside a Pedagogia como espaço de insurgência.

Dialogando com Helena de Freitas sobre as tensões políticas e o curso de Pedagogia

A terceira sessão do Ciclo de Debates do Curso de Pedagogia da UFPB dedicou-se à temática "Tensões Políticas e o Curso de Pedagogia", e contou com a participação da Professora Helena de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas e representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

De acordo com a professora, a discussão sobre os cursos de Pedagogia sempre esteve presente nas pautas da ANFOPE e ela sempre será atual porque a luta por políticas públicas na área educacional se coloca em disputa permanente com a forma de organização social baseada no capitalismo, cuja exploração da força de trabalho cada vez mais se aprimora. Nesse contexto, pensar a formação de professores/as nos remete a pensar sobre as finalidades da Educação Básica: de que formação nós falamos? A que projeto de sociedade nos referimos? Em cada momento histórico somos exigidos/as a refletir e a encampar lutas, pois a crítica permanente alimenta resistências teóricas e políticas.

Ao analisar as normativas atuais do Conselho Nacional da Educação (CNE) vê-se uma ênfase na perspectiva mercadológica ligada aos interesses empresariais. Temos um crescimento vertiginoso das instituições privadas na oferta de cursos de licenciatura, indicando que quem está formando os/as professores/as e profissionais da educação é o capital. Hoje, todos/as os/as membros do CNE estão ligados às instituições privadas com inserção em empresas que vêm promovendo formação inicial ou continuada e produção de material didático descritos em pacotes. Constata, ainda, que esse movimento vem retrocedendo os possíveis avanços conquistados nas últimas décadas, principalmente com a Resolução nº 02/2015 do CNE, que foi substituída pela Resolução nº 02/2019. A Resolução de 2015 acolhia os anseios das entidades

representativas dos cursos de licenciatura, assumindo os princípios formativos da formação dos profissionais do magistério articulada a um projeto de emancipação dos sujeitos e de grupo sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Para Freitas, há de se compreender que a forma como as políticas de educação têm sido tratadas nos últimos anos se relaciona com outras políticas mais amplas desenvolvidas em uma agenda de governança neoliberal, como a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 que congelou investimentos públicos em áreas sociais, a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a proposta de reforma tributária e administrativa, todas fundamentadas na ideia da redução do papel do Estado no financiamento de políticas públicas. Desse modo, a educação pública é deslocada para o campo dos negócios, da privatização, assim como da desqualificação do magistério e de sua formação, sinalizando para a sociedade que o problema da educação está no fato que os/as professores/as não sabem ensinar. Portanto, as soluções seriam de ordem técnica, apenas, ou que o problema se resume ao estabelecimento de um currículo nacional, igual para todos os estudantes. Se dessa perspectiva tecnicista e pragmática desdobra-se um processo de desqualificação profissional, ao se negar a complexidade dos processos pedagógicos escolares, também para os processos formativos vê-se a negação de uma base teórica sólida, reduzindo-os ao cumprimento de listas de competências e de habilidades. Tal projeto mercantilista ignora as condições de estar e de se desenvolver na escola dos/as estudantes e também dos/as próprios/as professores/as e profissionais de educação.

Nesse contexto, a defesa da Pedagogia e da formação de professores/as nos coloca em disputa dinamizada por dois projetos antagônicos: um projeto com perspectiva emancipatória de caráter sócio histórico e comprometido com a construção de uma sociedade justa e igualitária; e um projeto técnico-instrumental com a supremacia de protocolos prescritivos sobre os processos de formação, alinhado à lógica do mercado.

No cenário de tensões, o projeto que tem ganhado espaço no governo de Jair Bolsonaro é o projeto técnico-instrumental alinhado aos interesses mercadológicos e é essa perspectiva que tem formado milhares de professores/as e profissionais da educação nas faculdades privadas do país. Essa realidade nos diz que o capital, hoje, vem formando nossos/as professores/as, o que nos impõe pesquisarmos sobre impactos da BNCC, das habilidades socioemocionais e do modelo de formação por competências na constituição da docência.

Freitas destaca alguns pontos sobre como concebe a formação no curso de Pedagogia a partir dos estudos da ANFOPE. Para ela, os cursos de Pedagogia não poderiam ser examinados à parte de todos os outros cursos de licenciatura porque todos formam professores/as e devem ter a docência como base. Para a ANFOPE a ação docente é o ponto fulcral, entendendo-se a docência não como a ação somente na sala de aula, mas como trabalho pedagógico. Conforme Aguiar et al., a “docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (2006, p. 830). No Parecer CNE/CP n. 05/ 2005 (p. 7), temos: “a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia”. Cabe questionar, assim, se a docência representa todas as modalidades possíveis de trabalho pedagógico ou se uma coisa é sinônimo da outra.

Freitas assinala que compreende o curso de Pedagogia como uma graduação plena, um curso único que forma, ao mesmo tempo, profissionais da educação (especialistas) e professores/as. A partir das DCN de 2006, o referido curso assumiu a formação de professores/as para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Freitas, embora se tenha críticas a esse foco dado ao curso, ele não tem desconsiderado a necessidade de uma

formação mais ampla, pois “o profissional da educação, egresso do curso de Pedagogia, deve ter a compreensão histórica dos processos de formação humana, da produção teórica sobre os fenômenos educativos e do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2021). Corroborando com os argumentos de Freitas durante o encontro formativo, Aguiar et al (2006, p. 831) afirmam que a perspectiva de formação para o curso de Pedagogia é aquela que promova “a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos”.

Para finalizar, a professora enfatizou a importância das faculdades/centros de Educação na formação de professores/as formadores/as das áreas específicas, enfatizando sua responsabilidade teórica e científica na construção, crítica e transmissão de conhecimentos sobre a ciência da educação e teorias pedagógicas capazes de ampliando a compreensão da docência com propostas englobando a pesquisa e extensão.

RESSONÂNCIAS DO DEBATE NA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: TENSIONAMENTOS FORMATIVOS

Nesse segundo movimento de reflexão produzido no texto, objetivamos estabelecer uma síntese propositiva com base nas perspectivas desenvolvidas por Pimenta, Franco e Freitas. Para tanto, situaremos um conjunto de tensionamentos formativos que, no horizonte dos referenciais e propostas assinaladas pelas professoras, exigem das instituições formadoras e seus sujeitos um amplo diálogo na busca por soluções consistentes, capazes de confrontar fragilidades do curso de Pedagogia que se acumulam historicamente. Tratam-se de tensionamentos que emergem da nossa experiência como formadoras/or no curso e pesquisadoras/or do campo da Pedagogia e da formação inicial de pedagogos/as.

É importante ressaltar que as professoras, como demonstram os apontamentos elaborados a partir de suas exposições no Ciclo de Debates, fundamentam suas perspectivas no Materialismo Histórico-Dialético. Esse ponto de convergência explica o consenso acerca do sentido atribuído ao processo educativo em uma sociedade sustentada por relações de dominação econômica às quais se atrelam outras matizes de desigualdade social ligadas a marcadores culturais. Na lógica do Materialismo Histórico-Dialético, as finalidades educativas emergem de disputas políticas em torno de diferentes projetos de sociedade, cabendo aos/às educadores desmistificar, pela via da crítica histórica e conjuntural, as conexões ideológicas que vinculam o processo educativo à ordem social vigente, o capitalismo. A atitude crítica fomenta a conscientização, pelo/a educador/a, das relações de poder que convertem a educação em um mecanismo de reprodução das desigualdades, destituindo o seu caráter emancipatório e humanizante. Assim, a Pedagogia está implicada em oferecer aos/às educadores/as os recursos conceituais e metodológicos para desenvolverem a práxis educativa, uma ação coletiva fundada em intencionalidades emancipatórias.

Em que pese a convergência quanto às bases ético-políticas da educação, as proposituras sinalizadas pelas professoras desdobram configurações distintas para o curso de Pedagogia. Em síntese, Pimenta e Franco, ao conceberem a Pedagogia como Ciência da Educação cuja *episteme* e método expressam claras finalidades emancipatórias, desvinculando-se da matriz positivista, apontam que o curso de Pedagogia deveria fundar-se na teoria pedagógica, base estruturante da práxis desenvolvida pelo/a pedagogo/a em diferentes espaços educativos. Decorre dessa compreensão o argumento de que ao curso são atribuídas finalidades formativas plurais que contemplam práticas pedagógicas em espaços escolares e não escolares desenvolvidas por um/a profissional denominado/a de pedagogo/a. Já Freitas, reafirmando os pressupostos defendidos

pela Associação a qual se vincula, considera que a base de formação no curso de Pedagogia é a docência compreendida como síntese da pluralidade de formas pelas quais o trabalho pedagógico se configura, seja em espaços escolares ou não escolares, não se confundindo com o trabalho circunscrito à sala de aula. Sob esse pressuposto, o/a professor/a formado/a no curso de Pedagogia dominaria conhecimentos teóricos e recursos práticos para desempenhar outras funções pedagógicas que transcendem à sala de aula.

Os argumentos situados por Pimenta e Franco corroboram com a Pedagogia na condição de curso de formação de pedagogos/a como cientistas e práticos/as reflexivos/as (ou intelectuais práticos), imersos na prática social da educação em diferentes espaços, enquanto que a tese da docência como base - que inspirou as (ainda) atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (BRASIL, 2006) - serve de sustentação para um modelo de formação centrado na escola, especificamente no magistério para as etapas iniciais da Educação Básica, embora admita, de forma periférica e tangencial, que elementos relativos a outros campos de atuação profissional sejam contemplados no currículo. O argumento de Freitas para a centralidade da escola no curso se refere ao fato dessa instituição ser o principal espaço de apropriação e ampliação do conhecimento formal, historicamente acumulado.

Tomando como cenário de problematizações, conforme mencionado anteriormente, a nossa experiência no âmbito do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, um **primeiro tensionamento** que evidencia contrastes entre essas diferentes perspectivas diz respeito à relação entre o curso e seu campo teórico de referência, a Pedagogia. Consideramos que a palavra Pedagogia não esgota seu sentido como denominação do curso. Antes disso, refere-se a um campo de produção de conhecimentos cujo desenvolvimento histórico remete-nos ao final do Século XVII, na Europa Central (BREZINKA, 2002). Desse modo, é premente reconhecer a trajetória intelectual de constituição das bases teóricas da Pedagogia e seu processo de afirmação acadêmica como a primeira referência que explicita a opção por denominar o curso de tal forma. Afinal, apelar para o sentido etimológico da raiz grega do termo “Pedagogia” (*paidós agogé* - condução de crianças) como justificativa para essa denominação ignora o repertório teórico-metodológico construído em torno da educabilidade humana - para além da instrução ou do ensino - no transcurso de quatro séculos de estudos pedagógicos.

Como discutem Pimenta e Franco, reconhecer a complexidade teórica da Pedagogia como ciência permite uma melhor compreensão da natureza do curso e da profissão correspondente. Caberia questionar, portanto, a consistência de uma proposta curricular para o curso de Pedagogia que ignora ou rechaça a sua relação com o campo da Pedagogia. A Pedagogia como campo deveria ser a referência estruturante do curso correspondente, o que nos leva a defender que, como componente específico e como fio condutor, a Ciência Pedagógica seja evidenciada na organização curricular (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020; SILVA JUNIOR, 2020). Se o objeto da Pedagogia é a educação como prática social em sua multirreferencialidade, o ensino, objeto específico da docência, integra a Pedagogia, mas não a condiciona epistemologicamente. Como propõe Saviani (2008), cabe ao curso de Pedagogia constituir-se como *locus* privilegiado dos estudos educacionais no contexto acadêmico.

Partindo disso, é possível assinalar o **segundo tensionamento** que consiste no dilema entre currículos para formação generalista e currículos para formação segmentada por áreas de atuação profissional. Com a homologação da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), esse dilema é reposicionado na pauta de discussões nacionais, haja vista a sinalização, no documento, de que a formação de professores/as multidisciplinares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais se daria em dois cursos distintos sem indicação de que essa seria a nomenclatura de novos cursos ou se os mesmos se configurariam como cursos específicos de Pedagogia. Assim, institui-se mais

um enfrentamento dilemático para a formação do/a pedagogo/a. A formação atual, referenciada nas Diretrizes de 2006 (BRASIL, 2006), não dá conta das especificidades necessárias à formação do/a profissional para o atendimento às demandas da etapa da Educação Infantil, por exemplo. Entretanto, a formação do/a pedagogo/a docente inclui saberes atinentes às duas etapas - Educação Infantil e Anos Iniciais. Dessa forma, importa questionar se a alternativa estaria na criação de um curso de graduação específico para a atuação em cada um desses níveis da Educação Básica ou na possibilidade real de se oferecer um curso com tamanha abrangência formativa e de atuação profissional.

Contudo, as raízes do dilema formação generalista/formação específica espraiam-se ao longo da história do curso. A criação das habilitações, em 1969, serviu para equacionar, aos moldes teóricos e políticos daquele contexto, a relação entre um núcleo comum de formação e áreas diversificadas relativas aos segmentos do trabalho pedagógico na escola. Sob fortes críticas, até de forma muito exagerada, o modelo das habilitações foi extinto em 2006 na esteira de acusações de que, gestado no contexto da ditadura militar, estaria a serviço do controle e da divisão social do trabalho.

A crítica exagerada produziu a negação de saberes construídos por pedagogos/as que, mesmo nesse contexto de fortes influências de políticas educacionais tecnicistas, pelo princípio da contradição engajaram-se em práticas inspiradas por uma educação progressista. Desse modo, com o fim das habilitações, os saberes da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar, particularmente, parecem ter ficado obscurecidos. Por outro lado, as redes públicas ainda contam com esses/as profissionais carecendo de espaços de formação continuada e desenvolvimento profissional, mas não encontram nas universidades pesquisas e investigações sobre o seu fazer pedagógico.

Já a Coordenação Pedagógica, uma espécie de síntese integradora do que outrora se atribuía como demanda àquelas habilitações, encontra-se em uma situação preocupante: foi desprofissionalizada, resumindo-se a um cargo de execução de prescrições políticas, em muitos casos, sem exigência de formação em Pedagogia, aspecto que poderia dotar-lhe de finalidades próprias e saberes basilares, pois estaria vinculada a uma *expertise* profissional.

Ao mesmo tempo, ao assumir a formação de professores/as para as etapas iniciais da Educação Básica e suas modalidades correspondentes como eixo central, como reafirma Freitas, o curso de Pedagogia, desde 2006, acumula críticas de especialistas quanto ao seu caráter genérico que dificulta a formação específica de docentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Libâneo destaca, dentre outros problemas, a “sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor e a ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental”, bem como a redução ou ausência “de formação específica de administradores escolares, coordenadores pedagógicos” (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Se pensarmos nas especificidades formativas para exercício da docência na Educação Infantil, com as etapas de creche e pré-escola, no processo de alfabetização e letramento, das crianças, jovens e adultos, responsabilidade do/a pedagogo/a nas escolas, ou na formação matemática necessária para um trabalho consistente, por exemplo, veremos que seria necessário mais tempo para formar um/a profissional com um campo de atuação tão abrangente. Igualmente, o curso não tem atendido de modo satisfatório a formação de pesquisadores/as e gestores/as para o campo pedagógico. Ou seja, o generalismo parece ser um aspecto a destacar na compreensão das fragilidades do curso.

É importante ressaltar que, desde um ponto de vista conjuntural, o fim das habilitações não se deve exclusivamente à defesa do princípio da docência como base, mas à imposição do modelo toyotista de acumulação flexível na reformulação dos currículos da Educação Superior.

Tal modelo, contrapondo-se à divisão especializada do trabalho, traço do modelo fordista, propõe à formação de profissionais generalistas, versáteis e com competências fluidas que se ajustem às incertezas e ambiguidades do mercado de empregos, com vistas ao aumento da produtividade econômica.

A crise identitária do curso provocada pela formação generalista, uma interface da tensão que evidenciamos, é agravada, ainda, quando se considera que compete ao curso de Pedagogia responder criticamente aos desafios postos pelo movimento de redimensionamento da profissão de pedagogo/a em espaços não escolares, campo em franca expansão atualmente (SEVERO, 2022). Por óbvio, a formação inicial não abarca a totalidade de saberes exigidos para o desenvolvimento profissional do/a pedagogo/a, circunstância que nos leva a afirmar a necessidade de formação continuada na perspectiva da educação permanente. Contudo, impõe-se ao curso a responsabilidade de oferecer referenciais teórico-práticos básicos para que o/a futuro/a pedagogo/a consiga se projetar profissionalmente nesses espaços e compreender melhor as oportunidades e condições necessárias para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, exercendo o trabalho pedagógico em espaços distintos da escola.

O **terceiro tensionamento** diz respeito à relação entre fundamentos da educação e o campo pedagógico. Consubstanciados à lógica das Ciências da Educação, os fundamentos da educação, não raramente, reproduzem o antagonismo entre teoria e prática. Embora disponham aos/as estudantes importantes ferramentas da crítica educacional fundamentada nas Ciências Humanas e Sociais que se debruçam sobre o humano, o fazem, tradicionalmente, sob o distanciamento das configurações e dos desafios práticos que imprimem no trabalho pedagógico um caráter concreto e circunstanciado. O abstracionismo ou teoricismo, como problematiza Carr (2002), produz obstáculos ao movimento de reflexão sobre e a partir das práticas, uma vez que são vistas como esfera de aplicação de conhecimento exógeno. É por esse movimento que os conhecimentos das Ciências da Educação podem converter-se em fundamentos pedagógicos. A Pedagogia como Ciência que toma a educação enquanto prática intencional, situada e concreta, não apenas mobiliza esses conhecimentos, mas os transcende, pois, pelo olhar multirreferencial em torno da ação dos/as educadores/as, avança para além da lógica multidisciplinar em direção a uma lógica reconstrutiva e complexa, guiada pela necessidade de conhecer para intervir e intervir para transformar (SEVERO, 2018).

Nesse sentido, a divisão entre fundamentos da educação, Didática e metodologias de ensino é uma problemática que merece maior atenção na reformulação do curso de Pedagogia. Talvez nos caiba ampliar as fronteiras da imaginação curricular para pensarmos em um giro epistemológico que reposicione os fundamentos da educação como fundamentos pedagógicos centrados na análise concreta do fenômeno educacional, valorizando aportes das Ciências Humanas e Sociais, porém com clareza de que sua potencialidade formativa decorre da possibilidade de fertilizar a práxis dos/as educadores/as, que tem sempre a prática e seus desafios (sociais, políticos e pedagógicos) como ponto de partida, ao invés de restringir o sentido de prática à aplicação de conhecimento estéril. O aplicacionismo conduz à representação de que a Didática, o Estágio e por exemplo, são disciplinas instrumentais desprovidas de saberes próprios que as fundamentam.

Outro tensionamento diz respeito à **formação para a pesquisa**, a qual, apesar de constituir-se tarefa fundamental do ensino universitário - por meio da reflexão, produção e difusão de conhecimentos -, não tem ocupado um lugar proeminente nos cursos de Pedagogia. Ao contrário, tem evidenciado uma das fragilidades que compõem o perfil profissional dos/as formandos/as. Esse aspecto pode ser explicado tanto pela destinação de poucos componentes curriculares com esta finalidade, quanto pela dificuldade que docentes do curso apresentam em efetuar práticas interdisciplinares e balizadas na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Assim, de modo geral, a formação para a pesquisa reduz-se à componente sobre pesquisa e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual é construído como atividade orientada em um ou dois componentes curriculares. Quando possível, essa formação é complementada pela participação do/a estudante em projetos de Iniciação Científica, os quais, em decorrência da desvalorização da pesquisa realizada na graduação, contemplam um número reduzido de professores/as e estudantes em relação à totalidade das demandas (JOCA; SANTOS, 2021; BARZOTTO, 2017). Além disso, embora cumpram papel importante na construção de um pensamento investigativo (a depender do protagonismo desempenhado), tais projetos, muitas vezes, por se inserirem nas áreas de interesse dos/as professores/as, assumem uma configuração muito específica e que pouco diálogo com o próprio curso.

Portanto, essa problemática da formação para a pesquisa incorpora-se aos inúmeros desafios impostos à discussão sobre a Pedagogia como campo investigativo, como campo formativo e como campo profissional. Institui-se, portanto, a necessidade de um debate urgente, amplo e profundo acerca do lugar da pesquisa na formação do/a pedagogo/a. Concebemos que esse/a profissional, independente de sua área de exercício profissional, para efetivar suas ações, ancoradas no movimento ação-reflexão-ação, enquanto práxis pedagógica, necessita desenvolver uma atitude questionadora, reflexiva e investigativa capaz de desvelar, sistematizar e transformar seu pensar-fazer cotidiano. Tal processo, evidentemente, é mediado pela relação do/a estudante com o/a outro/a, com o mundo e consigo mesmo/a, e amalgamado na busca por compreender e transformar a realidade, vislumbrando uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de promover atividades formativas sobre a compreensão da Pedagogia como campo e como curso de licenciatura, potencializando diálogos que nos permitissem sinalizar elementos para a elaboração de uma proposta curricular para o nosso curso, o GTPed promoveu o ciclo de debates com três pesquisadoras da área da Pedagogia e da formação de professores/as. Partindo das reflexões e debates elencamos os tensionamentos: o curso e seu campo teórico de referência - a Pedagogia; as perspectivas generalista e específica do curso; a relação entre os fundamentos e o campo pedagógico e a formação para a pesquisa.

Vê-se que as ideias apresentadas pelas professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco dialogam com os referenciais epistemológicos acerca do campo da Pedagogia como ciência e, portanto, que inclui a formação para a docência, mas não se reduz a ela, uma vez que o trabalho pedagógico se manifesta de diferentes formas e em diferentes espaços. Para Freitas, referir-se à docência como base do Curso de Pedagogia exige de nós uma outra compreensão de docência, não se restringindo ao trabalho na sala de aula, mas abrangendo as diferentes funções que o/a pedagogo poderá assumir, o que faz com que a docência seja entendida como sinônimo de trabalho pedagógico. Se lembrarmos que a escola normal foi, até meados dos anos 2000, o locus da formação de professores/as para a Educação Infantil e Anos Iniciais, então compreenderemos que a defesa da docência como base se configura como uma saída à organização dos currículos de um curso que passou a se responsabilizar pela formação inicial desses/as professores. Não há dúvida que defendemos a formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais em nível superior, mas também precisamos ser críticos que, na configuração atual do curso de Pedagogia, isso não está sendo efetivado como desejado. Como elaborar um projeto curricular que dê conta de demandas tão abrangentes: docência nas etapas iniciais de escolarização, gestão e pesquisa, inclusive em espaços não escolares? Como

equacionar a perspectiva generalista que o curso tem assumido? Em que medida a docência como base tem possibilitado reconhecer a complexidade da Pedagogia?

No texto, ao tensionarmos a necessidade de reflexão e discussão sobre os fundamentos da educação e o campo pedagógico (que também possui fundamentos), criticamos aquela visão fragmentada de que a formação inicia-se com a teoria para depois ir à prática. Ao fazermos isso, sinalizamos uma trilha possível - a da articulação e do diálogo que os componentes das ciências da educação, os chamados fundamentos, precisam ter com os componentes pedagógicos e das áreas específicas de ensino. Para tanto, é necessário que o Núcleo Docente Estruturante assuma a função de fomentar debates e diálogos com os/as professores/as na direção da efetivação dessa proposta.

Por fim, ressaltamos a necessidade da formação articulada à pesquisa. Em nível macro, é necessário que sejam realizadas pesquisas abrangendo o curso, a compreensão dos/as estudantes (iniciantes/concluintes) e dos/as professores/as, no sentido de refletirmos e construirmos um curso que atenda aos princípios de uma formação sólida articulada às produções no campo e comprometida com a construção de sujeitos críticos e com uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Iniciação à investigação científica: potencialidades e perspectivas..In P. F. González e J. M. A. de Lima. JOIN 2016: **I Encontro Internacional de Jovens Pesquisadores** - Atas (pp. 10-16). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. (2017).
- BREZINKA, Wolfgang. Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. **Revista española de pedagogía**, año LX, n.º 223, septiembre-diciembre 2002, 399-41. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lx/no-223/sobre-las-esperanzas-del-educador-y-la-imperfeccion-de-la-pedagogia/101400009840/> Acesso em
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- FREITAS, Helena de. **As tensões políticas e o curso de Pedagogia**. Live realizada no Ciclo de Estudos “A Pedagogia e suas configurações identitárias”, UFPB, 2021.
- JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des)encontros que fazem caminhos. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Orgs.). **A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes**. Cajazeiras: AINPGP, 2020, p. 28-40.
- LIBÂNIO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial,

p. 843-876, out. 2006. <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>
Acesso em 05/04/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: entre insistências e resistências - Entrevista a Jefferson da Silva Moreira. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, Especial, p.925-948, novembro, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180/964> Acesso em: 24/03/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 18-48.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528/209209213361>

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, set/dez., p. 117-131, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479/1118> Acesso em: 24/03/2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os que atuam na educação não escolar . **Acta Scientiarum. Education**, 44(1), p. 1-10. e48662. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.48662> Acesso em: 20 de junho de 2022.

Submetido em: julho de 2022

Aprovado em: setembro de 2022