

Pedagogia: dimensões analíticas para uma compreensão crítica

Thaiany Guedes da Silva¹ Maria Nilvane Fernandes²
Evandro Luiz Ghedin³

Resumo

O texto objetiva apresentar um ensaio teórico sobre a compreensão da Pedagogia no Brasil no que se refere às suas dimensões epistemológico-acadêmica, político-curricular e formativo-profissional. Foi elaborado a partir de um estado da questão no qual se buscaram as concepções e epistemologias da Pedagogia e do seu curso, expressas na produção acadêmica *stricto sensu*, na área da educação, no período 1990 a 2023. A base teórica da Pedagogia e do seu curso, conforme Pimenta (1996), Libâneo (1998), Franco (2001), Schmied-Kowarzik (2004), Saviani (2008), Pimenta e Almeida (2021), Pimenta, Pinto e Severo (2022), foi considerada tanto para a explicitação das dimensões quanto para a análise dos dados obtidos. Disso resulta que a Pedagogia, enquanto campo epistemológico, sofreu resistências históricas que limitaram a sua produção acadêmica e inserção curricular nos cursos de Pedagogia e, no bojo dessas resistências, estão presentes disputas político-econômicas sobre a finalidade da educação e da formação dos educadores, com expressiva hegemonia da concepção liberal produtivista na conformação das diretrizes do curso. Conclui-se que a Pedagogia crítica deve subsidiar a ressignificação epistemológica e a reestruturação curricular do curso como compromisso político e formativo dos educadores e educandos.

Palabras-chave: Pedagogia, Dimensões analíticas, Concepções, Curso de Pedagogia.

Pedagogy: analytical dimensions for a critical understanding

Abstract

The text aims to present a theoretical essay on the understanding of Pedagogy in Brazil in terms of its epistemological-academic, political-curricular and formative-professional dimensions. It was drawn up on the basis of a state of the issue in which the conceptions and epistemologies of Pedagogy and its course were sought, as expressed in *stricto sensu* academic production, in the field of education, from 1990 to 2023. The theoretical basis of Pedagogy and its course, according to Pimenta (1996), Libâneo (1998), Franco (2001), Schmied-Kowarzik (2004), Saviani (2008), Pimenta and Almeida (2021), Pimenta, Pinto and Severo (2022), was considered both to explain the dimensions and to analyze the data obtained. As a result, Pedagogy, as an epistemological field, has suffered historical resistance that has limited its academic production and curricular insertion in Pedagogy courses and, in the midst of this resistance, there are political-economic disputes over the purpose of education and the training of educators, with a significant hegemony of the productivist liberal conception in shaping the course guidelines. The conclusion is that critical pedagogy should underpin epistemological ressignification restructuring of the course curriculum, as a political and educational commitment to educators and students.

Keywords: Pedagogy, Analytical dimensions, Conceptions, Pedagogy course.

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Brasil. E-mail: professorathaianygedes@ufam.com

² Texas University, (TTU), Texas, US. E-mail: nilvane@gmail.com

³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Brasil. E-mail: evandroghedin@ufam.edu.br

Pedagogia: dimensões analíticas para a compreensão crítica

Resumen

El objetivo del texto es presentar un ensayo teórico sobre la comprensión de la Pedagogía en Brasil en lo que se refiere a sus dimensiones epistemológico-académica, político-curricular y formativo-profesional. Fue elaborado a partir de un estado atual desconhecimento, en el cual se buscaron las concepciones y epistemologías de la Pedagogía y de su curso, presentes en la producción académica *stricto sensu*, en el área de educación, en el periodo de 1990 a 2023. La base teórica de la Pedagogía y de su curso, conforme Pimenta (1996), Libâneo (1998), Franco (2001), Schmied-Kowarzik (1988), Saviani (2008), Pimenta e Almeida (2021), Pimenta, Pinto e Severo (2022), fue considerada tanto para la explicación de las dimensiones, tanto para el análisis de los datos obtenidos. Como resultado, la Pedagogía, como campo epistemológico, sufrió resistencias históricas que limitaron su producción académica e inserción curricular en los cursos de Pedagogía y en medio de estas resistencias están presentes disputas políticas-económicas sobre la finalidad de la educación y de la formación de los educadore, con expresiva hegemonía de la concepción liberal productivista en la conformación de las directrices del curso. Se concluye que la Pedagogía crítica debe subsidiar la resignificación epistemológica y la reestructuración curricular del curso como compromiso político y formativo de los educadores y estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía, Dimensiones analíticas, Concepciones, Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO

O avanço reflexivo e qualitativo da Pedagogia e do seu curso no Brasil demandam a compreensão acerca do cenário de produção dos seus sentidos bem como a proposição crítica para superação das lacunas e desvios de humanização que ele indica. Para tanto, urge a pergunta: o que a produção acadêmica brasileira acerca da Pedagogia e do seu curso expressa? Quais elementos políticos e econômicos têm configurado as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil? Qual concepção de Pedagogia deve fundamentar a formação e profissão dos/as pedagogos/as e professores/as frente ao contexto sociopolítico brasileiro?

O texto apresenta um ensaio teórico – produzido como parte das reflexões de pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida pela primeira autora –, que objetivou abordar a compreensão da Pedagogia no Brasil no que se refere às suas dimensões epistemológico-acadêmica, político-curricular e formativo-profissional. No plano metodológico, parte de um estado da questão no qual se buscaram as concepções e epistemologias da Pedagogia e do seu curso, expressas na produção acadêmica *stricto sensu*, na área da educação, no período de 1990 a 2023. Aos dados evidenciados neste levantamento, acrescenta-se e dialoga-se com Pimenta (1996), Libâneo (1998), Franco (2001), Schmied-Kowarzik (1988), Saviani (2021), Pimenta e Almeida (2021), Pimenta, Pinto e Severo (2022), dentre outros, como planos teórico e analítico.

Organiza-se em três sessões intituladas, respectivamente, **Dimensão epistemológico-acadêmica da Pedagogia no período entre 1990 e 2023**, que apresenta o estado da questão; **Dimensão político-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil**, que aborda histórica e politicamente o curso e **Dimensão formativo-profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil: concepções em disputa**, que explicita quais concepções estão em disputa no curso

e suas implicações formativas, defendendo a Pedagogia Dialética como posição e compromisso à ciência e curso de Pedagogia.

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICO-ACADÊMICA DA PEDAGOGIA NO PERÍODO ENTRE 1990 E 2023

Esta sessão objetiva configurar de que modo se encontra a produção acadêmica em torno do debate epistemológico da Pedagogia e de suas concepções. Nesse sentido, a partir de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), que fundamentam a perspectiva do estado da questão, pesquisaram-se, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), no período de 1990 a 2023⁴, os descritores Pedagogia, Ciência e epistemologia, atrelados aos caracteres booleanos *AND* e *OR*. Nesse procedimento, obtiveram-se como retorno 1.924 trabalhos, sendo 1.172 dissertações e 752 teses.

Após leitura de títulos e resumos, foram selecionados oito principais textos, divididos em duas categorias, que estão organizadas nos Quadros 1 e 2. À primeira intitulou-se Epistemologia da Pedagogia – reflexões acerca da sua cientificidade e à segunda, denominou-se Concepções de Pedagogia no curso de Formação de Licenciatura em Pedagogia. Passar-se-á à exposição do Quadro 1.

Observamos que foram utilizados dois critérios principais para escolha dos trabalhos lidos na íntegra e que contribuem mais diretamente com nossas análises. Primeiramente levamos em consideração apenas os trabalhos que tinham como objeto central uma análise epistemológica da Pedagogia, em segundo lugar considerou-se a relação e contribuição mais direta dos textos no que se refere a pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida pela primeira autora.

Quadro 1 – Trabalhos inseridos na categoria **Epistemologia da Pedagogia e reflexões acerca da sua cientificidade**

Nº	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS	EXCERTO COM SÍNTESE DA CONCLUSÃO
1	A Pedagogia como Ciência da Educação entre práxis e epistemologia	Aprofundar reflexões sobre a epistemologia da Pedagogia, buscando, na intermediação entre história e práxis, fundamentar a proposta de reconstituí-la como a ciência da educação.	Libâneo (1998), Dias de Carvalho (1996); Pimenta (1996); Abbagnano; Visalberghi (1981); Luzuriaga (1969); Sciacca (1967); Giles (1982)	“O trabalho demonstra que a Pedagogia pode e deve ser a ciência possível e necessária hoje no Brasil: ou seja, uma ciência crítico-reflexiva que estuda, compreende, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa” (Franco, 2001, p. 9).

⁴ As pesquisas acerca da temática demarcam a década de 1990 como marco da discussão da problemática da Pedagogia entre os pesquisadores brasileiros bem como de maior tensionamento acerca da sua epistemologia e orientação formativa (Franco, 2005; Pinto, 2006).

2	Pedagogia e pedagogos escolares	Ressignificar o papel do pedagogo na escola atual [...] Trata da questão epistemológica da Pedagogia, diferenciando e relacionando-a com as Ciências da Educação.	Dias de Carvalho (1996); Estrela (1992), Franco (2001), Pimenta (1998), Kuenzer (2002), Libâneo (1999), Paro (1999), Sacristán (1999), Saviani (2003), Schmied-Kowarzik (1988)	“O trabalho defende que os profissionais que ocupam os cargos diretivos nas escolas tenham formação específica no campo pedagógico, o que efetivamente os habilitariam como pedagogos escolares” (Pinto, 2006, p. 8).
3	Pedagogia como ciência, afinal é possível isso?	Analisar a concepção da Pedagogia como ciência, de Dermeval Saviani.	Intelectuais e a organização da cultura (Gramsci, 1979) Pedagogia no Brasil: história e teoria (Saviani, 2008)	A pesquisa conclui que falta, à Pedagogia, um núcleo comum de pressupostos que afirmem sua cientificidade, extraídos da própria ciência pedagógica. “No geral, Saviani (2008) advoga que a Pedagogia é o campo de estudo e análise de estratégias que melhor possam socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade” (Soares, 2010, p. 5).
4	Da cientificidade da pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate	Identificar, questionar e debater os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia no Brasil, com a finalidade de compreender se os princípios desviam a Pedagogia do estatuto científico.	Libâneo, Marques, Severino, Saviani (2008), Franco (2001), Pimenta (2001), Schmied-kowarzik (1988), Morin (1996), Hous-saye (2004).	“A pesquisa revelou que os princípios e fundamentos do curso de Pedagogia desviaram a Pedagogia de seu estatuto científico. A constante falta de clareza e conhecimento teórico e epistemológico sobre a ciência pedagógica limitou a Pedagogia ao campo do ensino. Desconsiderou-se sua intrínseca relação com o fenômeno educacional, sua capacidade de produção de conhecimento e seu objeto de investigação, ou seja, as práticas educativas” (Brito, 2023, p. 123).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024. Franco (2001); Pinto (2006); Soares (2010) e Brito (2023)

Às conclusões dos autores, sintetizadas no quadro acima, conforme as categorias, são acrescentadas outras. Em relação à categoria epistemologia da pedagogia, a pesquisa de Franco (2001) tensiona e avança a questão lançada na obra intitulada “Pedagogia, Ciência da Educação?”, coordenada pela professora dra. Selma Garrido Pimenta (1996), o que fez com que a pesquisadora concluísse “[...] que a Pedagogia pode e deve ser a ciência possível e necessária hoje no Brasil: ou seja, uma ciência crítico-reflexiva que estuda, compreende, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa” (Franco, 2001, p. 10).

Da incursão histórica que realizou, Franco (2001) conclui que a Pedagogia apresenta diversas configurações que marcam profundamente sua epistemologia, dentre as quais, destaca a pedagogia filosófica, a técnico-científica e a crítico-emancipatória. A última se ancora na dialética, na filosofia da práxis e incorpora elementos da teoria crítica da escola de Frankfurt. Diferentemente das abor-

dagens filosófica e técnico-científica, apenas a pedagogia crítico-emancipatória reúne dois níveis de intencionalidade, os fins e os meios educativos.

A tese produzida por Pinto (2006, p. 8), por sua vez, anuncia como objetivo “ressignificar o papel do pedagogo na escola atual”. Trata-se de pesquisa teórica, complementada por dados empíricos de professores da rede pública do estado de São Paulo. O estudo identifica a Pedagogia como campo de conhecimento sobre a educação e sua relevância na formação profissional do pedagogo escolar, nas áreas de coordenação do trabalho pedagógico, direção escolar, coordenação de programas de desenvolvimento profissional e articulação com a comunidade.

As dissertações de Soares (2010) e de Brito (2023) têm como enfoque a questão da epistemologia da Pedagogia. A primeira toma com centralidade a obra de Saviani e a segunda faz um mapeamento mais genérico dos trabalhos que abordam a questão.

No que se refere ao estatuto científico, percebe-se que a discussão gira em torno a) do debate e embate do lugar da Pedagogia como ciência da educação diante e em relação às outras ciências da educação que compõem o seu repertório, mas que não assumem seu objeto; b) da defesa de que cabe à Pedagogia conferir unidade a esse movimento, por seu caráter prático, comprometido com a educação em suas finalidades e realizações; c) de um alinhamento teórico-epistemológico das pesquisas na defesa da Pedagogia como ciência, na perspectiva crítico-emancipatória, o que releva seu caráter crítico, propositivo, portanto, político; e d) da crítica acerca da secundarização da Pedagogia nos cursos de graduação, explicada tanto pelas raízes históricas de dubiedade da identidade epistemológica – se arte, ciência ou ciência da arte – quanto pela posição que as perspectivas técnico-científica e docente foram tomando na configuração do curso.

Quadro 2 – Trabalhos inseridos na categoria **Concepções de Pedagogia no curso de Formação de Licenciatura em Pedagogia**

Nº	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS	EXCERTO COM SÍNTESE DA CONCLUSÃO
5	A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.	Compreender a significação da Pedagogia para professores formadores do curso de Pedagogia e no modo pelo qual os significados elaborados incidem na construção das perspectivas de ensino investidas para o desenvolvimento do processo formativo inicial de pedagogos	Franco (2008) Cambí (1999); Houssaye (2004), Soëtar (2004), Libâneo (2001; 2002), Pimenta (1998; 2002), (Ghedin; Saviani, 2008)	“[...] Com relação à análise do discurso curricular, pôde-se depreender que o aspecto epistemológico da Pedagogia não é evidente, havendo algumas marcas que explicitam um movimento de significação que a representa como tecnologia do trabalho docente. [...] concluiu-se que a Pedagogia não se configura como matriz mediadora da construção das perspectivas de ensino” (Severo, 2012, p. 8).

6	A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	Investigar a Pedagogia nos cursos de Pedagogia, problematiza como se constitui a reconfiguração dos cursos a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP).	Pimenta (1996); Libâneo, Pimenta (1999); Libâneo (2002, 2006); Melo (2006); Franco (2008); Saviani (2007, 2008), Pimenta, Franco, Libâneo (2010)	Os resultados das análises apontam que a Pedagogia, a partir das diretrizes de 2006, se caracterizam com base na articulação entre docência, gestão e produção no campo da Educação. Demonstraram, entre outros aspectos, a necessidade de formação profissional dos professores do curso para apropriação de determinado repertório, que não está garantido por sua presença no campo curricular (Portelinha, 2014).
7	As concepções dos docentes formadores do curso de pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo	Compreender as concepções e os saberes que os docentes formadores do curso de Pedagogia possuem sobre a formação e a atuação profissional do pedagogo.	Vaillant (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), Mizukami (2005-2006), André <i>et al.</i> (2010), Luzuriaga (1990), Alves-Mazzotti e Gewandzajder (2001), Pimenta (2001)	“Os docentes entrevistados compreendem a Pedagogia como sendo uma ciência da Educação e defendem que o pedagogo deve atuar prioritariamente nas escolas. Eles destacam como maior desafio de sua atuação na docência o público, ou seja, os alunos” (Reis, 2016, p. 12)
8	Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana	Objetivo: investigar os desafios da formação do pedagogo para uma formação humana.	Brzezinski (1996; 2011), Libâneo (2011); Silva (1999); Fabre (2004); Goergen (2009; 2014); Flickinger (2009); Dalbosco (2014)	“Conclui-se que a formação do pedagogo deve vir acompanhada de uma visão máxima da formação humana e reflexiva de educação. Observa-se, ainda, a necessidade de uma definição ampliada de Pedagogia e formação na atualidade, num sentido mais emancipatório, amparado nas categorias do diálogo, do cuidado de si e da abertura para o outro” (Müller, 2017, p. 6)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024. Severo (2012); Portelinha (2014); Reis (2006) e Müller, (2007).

Em relação aos trabalhos atrelados à categoria Concepções de Pedagogia no curso de Formação de Licenciatura em Pedagogia, apresentados no Quadro 2, o excerto com a síntese da conclusão dos pesquisadores permite concluir sinteticamente que o aspecto epistemológico da Pedagogia tem sido apresentado com uma tecnologia do trabalho docente e que a Pedagogia, enquanto ciência, não tem se configurado como matriz mediadora da construção das perspectivas de ensino (Severo, 2012).

Essa configuração tem como marca as diretrizes de 2006, que produziram uma articulação entre docência, gestão e produção no campo da educação, mas que estão focadas na formação de um pedagogo que se aproxima, cada vez mais, da licenciatura e, para tanto, necessita ter a apropriação de determinado repertório do campo curricular (Portelinha, 2014). Para esse pedagogo docente que atua prioritariamente em escolas, o maior desafio do campo de atuação está relacionado ao alunado a que atende no cotidiano da escola pública (Reis, 2016). Para suprir essa demanda, esse profissional deve ter uma formação que seja acompanhada de uma visão máxima da formação hu-

mana e reflexiva de educação de maneira a garantir uma perspectiva emancipatória, amparada nas categorias do diálogo, do cuidado de si e da abertura para o outro (Müller, 2017).

Em síntese, as pesquisas categorizadas como concepções de Pedagogia no curso de formação de Licenciatura em Pedagogia apontam que a) há contradição entre o discurso dos professores acerca do que significa a Pedagogia como ciência e suas mediações formativas que valorizam a docência; b) a configuração normativa do curso tem aprofundado a Pedagogia como docência, retirando espaço e possibilidade de sua visada em uma perspectiva mais ampla; c) a epistemologia da Pedagogia não tem balizado as configurações curriculares de ordem prática e organizacional tampouco as práticas de ensino dos professores que lecionam nos cursos de Pedagogia.

O que a produção acadêmica brasileira acerca da Pedagogia e do seu curso expressa? Esse cenário, além de outras razões que escapam a este trabalho, se ancora nos seguintes elementos: a) na ausência de compreensão e compromisso acadêmico dos pesquisadores do campo da educação, muitas vezes recepcionando o debate epistemológico como mero academicismo, diletantismo ou perda de tempo (Pimenta, 1996); b) na tradição histórica que relegou, à Pedagogia, a ideia de um corpo de saberes exclusivamente prático-operacionais, iniciada de modo mais sistemático com Herbart e seus discípulos (Franco, 2001), tendência fortalecida pelos pressupostos escolanovistas dos anos de 1920 e, depois, pela emergência e predominância da pedagogia produtivista nos anos 1960, vigente hegemonicamente até os dias atuais (Saviani, 2021); c) a confusão, possivelmente proposital, presente na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) bem como em outras instituições e agências que assumem a educação como área de conhecimento quando deveriam denominar de Pedagogia, uma vez que a primeira é um objeto social a ser estudado não sua própria ciência; disso e de outros movimentos decorre um processo de apagamento da própria possibilidade de se conjugar a Pedagogia como ciência.

Portanto, o que se observa no contexto brasileiro e no campo epistemológico é a resistência e resignação. Resistência em assumir a Pedagogia enquanto campo de conhecimento dialético, uma perspectiva em que “[...] ela pode ser para o educador, na referência ao ‘como’ de sua experiência e de seu desempenho pedagógicos, uma diretriz teórica para o encontro das exigências concretas da práxis relativa a suas decisões práticas” (Kowarzik, 1988, p. 130). Essa resistência tem oportunizado configurações escolares e formativas cada vez mais dissociadas de um projeto amplo de formação humana no qual se inscreve particularmente a ciência pedagógica, quando se comporta com tal. Resignação, pois, como consequência do primeiro movimento, tem-se presenciado um perigoso alinhamento acrítico e tecnocrático do curso de Pedagogia, imposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas forças econômicas hegemônicas que o compõem.

DIMENSÃO POLÍTICO-CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL

Quais elementos políticos e econômicos têm configurado as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil? Essa é a questão que tensiona a organização do presente subtópico. A partir dela, deseja-se pensar a reconfiguração do currículo do curso de Pedagogia, dando-se ênfase à sua atual diretriz, a resolução n.º 1/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que instituiu as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’, naquilo que ela implica à qualidade da formação dos pedagogos e professores da escola pública brasileira (CNE, 2006).

A Pedagogia, enquanto conhecimento e produção social da educação, faz parte do projeto nacional e do compromisso com a educação, enquanto direito garantido pela Constituição, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseveram a educação básica obrigatória e de qualidade (Pimenta; Almeida, 2021). O sentido de qualidade impresso no horizonte das preocupações deste estudo é o de que a escola deve e pode ser um espaço de realização do direito democrático de apropriação e construção do conhecimento crítico, pois por meio dela se mediatizam as possibilidades da própria democracia, enquanto construção histórica da consciência pública acerca do projeto de sociedade a que se visa e da participação de cada sujeito nesse projeto. Nesse sentido, crê-se que

Para os educadores a Pedagogia deve oferecer perspectivas analíticas em torno da complexidade da educação como prática que se contextualiza histórica, social, cultural e institucionalmente, compreendendo a si mesmos/as como profissionais em espaços escolares e não escolares, cuja ação demanda o exercício permanente da crítica das condições materiais que se impõem ao seu exercício profissional e como, por essas mesmas condições, (re)produz-se a negação da educação emancipadora e humanizadora (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 4).

Essa concepção de formação dos educadores está de algum modo inscrita nas diretrizes atuais do curso de Pedagogia? Questionar os elementos/interesses/projetos políticos que se expressam e mesclam nos dispositivos curriculares parte da compreensão de que a Pedagogia “[...] é sempre um saber alinhado, resta saber, contudo, a que interesses se alinha?” (Franco, 2001, p. 94). A quais interesses tem se alinhado a formação dos pedagogos e professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? A concepção deste estudo é a de que a Pedagogia é um conhecimento engajado, deve estar a favor da humanização do homem, deve comprometer-se com a progressiva presença crítica deste no mundo, ciente dos limites que impõem as forças hegemônicas, mas nutrida pela esperança histórica de que é possível projetar, propor e trabalhar em favor da igualdade, da justiça, do direito pleno à educação.

Apple (2001, p. 58) alerta que “[...] o controle do aparelho cultural da sociedade, quer das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quer dos atores que nelas trabalham é essencial na luta pela hegemonia ideológica”. Portanto, a compreensão da Pedagogia no Brasil per-

passa necessariamente pela leitura das configurações normativo-curriculares que reestruturaram o curso bem como das concepções e posições políticas que subjazem tais reformas.

Nesse sentido, o currículo, enquanto **texto oficial** do curso de Pedagogia, será refletido em sua condição curricular, o que implica se entender que se trata de “um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões. São feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p. 10).

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil pelo decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939). Naquele momento começou sua trajetória histórica como bacharelado, vinculado à formação do técnico em educação, que, ao cursar algumas disciplinas da seção especial de didática, licenciaria, também, como professor do curso Normal Superior para as disciplinas do próprio curso. Era um contexto em que os conflitos políticos, econômicos e sociais se acirravam no país, marcados pela crise do café, pelo repensamento sobre o modelo agrário exportador (Bercovici, 2022) e pelo desejo de modernização do país. No contexto educacional, crescia a consciência dos desafios educacionais de uma sociedade que apenas em 1934 reconheceu o ensino fundamental como um direito (Cury, 2002), processo que acumulou um enorme contingente da população no analfabetismo (Di Giorgi; Leite, 2013).

Esse conjunto de contradições encontravam, no seio das instituições, diferentes compreensões para o curso, expressas, por exemplo, na distinção entre os projetos da Universidade do Distrito Federal, vinculados à concepção de formação do cientista e não do profissional da educação; da Universidade de São Paulo, mais preocupada com o desenvolvimento de pesquisas e na observação do exercício prático das escolas-laboratório; e das iniciativas católicas que criaram instituições próprias de ensino superior, como as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, preocupadas com a manutenção das tradições e ideias educacionais até então vigentes.

De modo geral, o início do curso não demonstrou preocupação em instituir-se como campo investigativo dos temas e problemas da educação brasileira (Saviani, 2021). Dissociado dessa condição, a sua extinção foi cogitada como consequência da indefinição do curso, apontada pelo parecer n.º 251, de autoria do conselheiro Valmir Chagas, aprovado em 1962. Na prática, a nova estruturação unificou o bacharelado e a licenciatura, incorporando a didática e flexibilizando seu espaço no tempo curricular do curso. Os componentes que formam o corpo de conhecimentos balizadores da formação são considerados generalistas, alinhados à Filosofia e Sociologia, mas com forte presença da Psicologia, certamente reflexo do espaço que assume na Pedagogia Científica herbatiana (Franco, 2001), que também auxiliou no senso comum de que a Pedagogia é o modo como se ensina (Libâneo, 1998), fundamentado em técnicas do aprender.

Em 1968, a lei n.º 5.540 da reforma universitária ensejou uma nova reestruturação para o curso de Pedagogia. Assim, a pergunta para que serve a Pedagogia, comum em nosso país (Libâneo, 1998), parece ter ensaiado uma resposta a partir do parecer n.º 252/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), que incorporou, ao corpo disciplinar do curso, habilitações nomeadas de forma

espelhada aos cargos/funções observadas de modo comum no contexto escolar. Assim, surgiram as habilitações (Orientação educacional; Administração escolar; Inspeção escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; Supervisão escolar).

Essa redefinição aconteceu no primeiro quinquênio do regime do golpe militar iniciado em 1964 e carregou suas marcas que resultaram na reforma universitária e desvincularam o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia atribuindo a ele caráter mais funcionalista, racionalmente pensado.

Em 1980, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) publicou o documento intitulado “Redefinição do Curso de Pedagogia”, produzido por Gadotti e Rabelo (1980), no qual se explicitou que o parecer n.º 252/1969 orientava o curso de Pedagogia à formação de profissionais técnico-administrativos: “A formação do pedagogo, incipiente, deixou de ser a tomada de consciência dos problemas educacionais para ser treinamento e domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um professor para criar a educação” (Gadotti; Rabelo, 1980, p. 18). Ademais, acusou que a oferta do curso simplificada e fragmentada – poderia ocorrer em cursos curtos de dois anos –, entregue ao empresariado em detrimento do setor público, perdera o seu caráter acadêmico e político, esquecendo-se os pedagogos dos problemas da educação: “[...] sobretudo em função de faculdades particulares isoladas, escolas-empresas que dão cursos vagos, de fins de semana e noturnos, para classes com grande volume de alunos matriculados e pouca frequência” (Gadotti; Rabelo, 1980, p. 19).

As denúncias do relatório do INEP fazem parte de um movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia, iniciado em 1970, na esteira de um processo e anseio maior de reconstrução da democracia política e social brasileira (Pimenta, 1996). Em 1980, o movimento via-se representado fortemente pela atual Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que historicamente recebeu outras denominações e incorporou compreensões que dividiram os educadores incorporados ao movimento. Segundo Saviani (2021), o que resultou da mobilização dos educadores em torno da ANFOPE foram duas ideias-força.

A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha tomar [...]. A segunda ideia expressa-se na **'base comum nacional'**. [...] Com efeito, foi fixando-se o entendimento de **'base comum nacional'** não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país (Saviani, 2021, p. 53, grifos do autor).

A partir de então, questionamentos sobre se a Pedagogia é ou não ciência e qual é o caráter de sua cientificidade passaram a ser gestados no seio do debate da década de 1980 e foram retomados na década de 1990 (Pimenta, 1996). Assim, a pergunta sobre se a Pedagogia é ou não ciência da educação recebeu duas respostas, uma silenciosa e outra silenciada. A primeira veio por meio da anulação do debate, atacado como cientificismo e academicismo, e a outra, por meio da defesa, mesmo que isolada – por isso silenciada – da Pedagogia como ciência crítica da educação, que, como núcleo comum, defende a perspectiva emancipatória do curso e dos seus sujeitos.

Saviani (2021), ao analisar o contexto político que culminou nas diretrizes de 2006, regulação atual do curso, evidencia que o movimento desencadeado em 1980 não foi capaz de discutir as questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em especial, concentrando maior atenção nas questões relativas à regulamentação e organização do curso. A exemplo da pouca discussão epistemológica em torno dos aspectos substantivos do curso e do seu significado, o conceito de base comum nacional é incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, mas sem esclarecer exatamente o seu conteúdo.

Nesse contexto, deve ser acrescentada a força política exercida pela ANFOPE, ANPED e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que, conjuntamente, encaminharam, ao CNE, documento com críticas à minuta de resolução que adotava, para o curso de Pedagogia, as mesmas diretrizes definidas para o Curso Normal Superior, defendendo a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação. Na base das várias imprecisões e dos paradoxos que caracterizam as atuais diretrizes, residem a falta de clareza sobre o significado da Pedagogia e, conseqüentemente, sua redução à docência (Saviani, 2021).

Também não é possível se dissociar os rumos tecnicistas dos cursos de Pedagogia de um movimento mais amplo de precarização do ensino superior. Pimenta e Almeida (2021) destacam que as resoluções n.º 01 e 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002a; 2002b), responsáveis por definirem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em todo o país, concebem o profissional docente como técnico/prático, assumindo as competências como núcleo da formação.

Na resolução CNE/CP n. 1/2006 sobressai a concepção de que o pedagogo é um docente formado no curso de licenciatura, podendo atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP) (CNE, 2006), o que indicam as pesquisas mais significativas (Gatti; Nunes, 2009; Libâneo, 2010; Leite; Lima, 2010; Pimenta *et al.*, 2017; Saviani, 2021) é que a) as Diretrizes são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas (restritas ao acúmulo secular teórico-prático da Pedagogia como campo de conhecimento e extensivas nos acessórios que, ao tentar abarcar a linguagem e problemas do nosso tempo, dispersa-se demasiadamente); b) os saberes vinculados à docência na educação infantil e anos iniciais, apesar de receberem maior atenção, não configuram a centralidade do curso: “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 25); e c) há descumprimento de carga horária mínima, com o predomínio de cursos realizados em instituições isoladas, em sua maioria em horário noturno, com alta rotatividade de docentes, com baixas

condições de trabalho e autonomia, assim como acentuada fragmentação política e curricular da formação que pretende subsidiar. No Quadro 3 estão sintetizadas as principais diretrizes abordadas.

Quadro 3 – Principais diretrizes do curso de Pedagogia desde 1939 até 2006

ANO	NORMA ¹	PRINCIPAIS CONFIGURAÇÕES/ALTERAÇÕES
1939	Decreto-Lei n.º 1.190	Estrutura a Pedagogia como uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia, cria o curso homônimo. O curso foi definido como bacharelado, o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de Didática, no quarto ano – esquema 3+1. Formação de técnicos educacionais e, complementarmente, aos licenciados, habilitava para docência de matemática, história e filosofia no nível médio (Brasil, 1939).
1962	Parecer n.º 251	A partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 1961, Valmir Chagas, autor do Parecer, unifica a Licenciatura e o Bacharelado, dando fim ao esquema 3+1, mantém o currículo generalista, apenas flexibiliza o curso de Didática, que passa a não, necessariamente, ser realizado no último ano do curso (CFE, 1962).
1969	Parecer n.º 252	Fixa conteúdos mínimos ao curso de Pedagogia e institui as habilitações técnicas: Orientação Educacional, Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Administração escolar e inspeção escolar. A atuação profissional correspondente às habilitações, magistério no ensino normal e na escola de primeiro grau. A docência no ensino primário era um subproduto da formação no curso (CNE, 1969).
2006	Resolução 1/2006	Sobressai a concepção de que o pedagogo é um docente formado no curso de licenciatura, podendo atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional nas áreas de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006).

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2024), com base na obra de Saviani (2008).

De modo geral, observa-se que o consenso nos documentos normativos e entre a maior parte dos profissionais que atuam no curso de Licenciatura é o de uma perspectiva técnico-científica da Pedagogia (Franco, 2001; Severo, 2012; Portelinha, 2014). De algum modo, a previsão de Valmir Chagas, na década de 1960, sobre um progressivo rumo de extinção da Pedagogia se realizou a partir de 2006, ao assumir a formação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como foco do curso e não deixou fôlego substancial para a formação do Pedagogo, profissional *stricto sensu* da educação. É necessário se distinguir: docência é uma atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é docente, como ensina Libâneo (1998).

Os elementos políticos e sociais que têm demarcado as opções e concepções curriculares em uma perspectiva reacionária à formação democrática e emancipatória se aprofundam no país; exemplo desse processo se deu com o golpe do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, resultado da articulação da extrema neoconservadora (Souza; Sitcovsky, 2020) e apoiado pelo capital econômico do país, que projetou o assalto do Estado, primeiro por meio da acusação de um crime de responsabilidade que retirou Dilma do poder, depois elegendo o seu candidato à Presidência da República por meio de nova fraude, a da prisão de Lula, o que, mesmo sem provas, impediu sua candidatura.

Já no governo interino de Michel Temer, sem perder tempo, a agenda de precarização da educação foi colocada em ação; no CNE, a comissão bicameral, que tinha como objetivos “[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Aguiar; Dourado, 2018 p. 10), previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, foram substituídos aceleradamente por “[...] acompanhamento dos debates sobre a [Base Nacional Comum Curricular] BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE” (idem, p. 10).

Sob a assessoria do marqueteiro de Donald Trump, Steve Bannon (Saviani, 2021), Bolsonaro, candidato da direita golpista, teve vitória e deu continuidade à agenda de reestruturação e depredação dos direitos sociais tais como, trabalho, saúde e educação. No contexto educacional, alguns dos ataques foram o ataque à liberdade de cátedra das universidades públicas; o incentivo à perseguição, vigilância e ataque aos professores; a alteração do financiamento da pesquisa, principalmente em detrimento das humanidades e ciências sociais; a ampliação da militarização das escolas, subordinando os educadores aos militares na gestão dos processos educacionais; o ataque às cotas por meio do discurso de coitadismos; a destituição de cientistas renomados de seus cargos; o fechamento de institutos mais ligados à ciência; e o franco ataque ao conhecimento científico e suas instituições, com a finalização de programas e redução considerável de bolsas. Ponce (2023) expressa parte dessa condição

Nas pautas políticas de educação, paralelamente à priorização da discussão da BNCC baseada na falsa ideia de que seria imprescindível dar esse passo para poder desenvolver o País [...] a escola pública, seus professores e alunos têm sido esquecidos e/ou tomados como objetos de constantes maledicências. Olhados como suspeitos, instalam-se dúvidas sobre eles. Expressões como ‘Não tem jeito!’; ‘Os professores brasileiros são malformados!’; ‘Escola pública é **assim mesmo**’; ‘Os alunos são agressivos, violentos’ [...] trata-se de uma construção social sustentada por um forte projeto de comunicação a serviço de grupos privatistas, em sua maioria de capital internacional, que surgem nesse contexto como ‘salvadores da educação’ (Ponce, 2023, p. 110, grifos do autor).

Os elementos políticos e econômicos que têm configurado as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil assumem e reafirmam três aspectos: a) as configurações históricas de negação dos campos reflexivo e teórico da pedagogia como condição de manutenção da subordinação e frágil consciência de classe dos trabalhadores da educação e dos educandos da escola pública; b) a ausência de claro compromisso político e social com uma perspectiva emancipatória de formação dos educadores e da educação pública; e c) o alinhamento à perspectiva técnico-instrumental favorável à manutenção das forças econômicas hegemônicas que tomaram, para si, os rumos da formação dos professores e subsumiram em papel marginal a formação dos pedagogos, tudo isso com a tutela e aceite do Estado brasileiro.

O caráter político parece que está dialeticamente no motivo e na consequência de se manter um curso pouco comprometido com a condição social e humana dos/as Pedagogos/as, dos/as professores/as e dos educandos/as e suas famílias. O curso de Pedagogia ainda não assumiu sua condição político-emancipatória, a formação de profissionais da educação que, suficientemente es-

clarecidos e firmemente fundamentados, possam se comprometer com a escola e com a educação pública brasileira, com todas as contradições, diversidades e problemáticas que se manifestam em seu contexto.

DIMENSÃO FORMATIVO-PROFISSIONAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Qual concepção de Pedagogia deve fundamentar a formação e profissão dos/as Pedagogos/as e professores/as frente ao contexto sociopolítico brasileiro? Viu-se até aqui que a Pedagogia no Brasil tem sido um saber alinhado aos interesses das forças econômicas hegemônicas, que têm silenciado o seu debate mais propositivo, limitado as concepções formativas por meio de arranjos curriculares restritivos, vagos e sem capacidade de direcionar claramente as instituições rumo ao compromisso emancipatório e crítico da formação dos Pedagogos, escolares ou não, e dos professores.

O processo de disputa pela condução da educação pública brasileira, em nível macro, está balizado por duas concepções, a republicana e a liberal (Ponce, 2023), ou, como sinalizou Paul Singer (1996), entre a perspectiva civil-democrática e a produtivista. Em largas linhas, do lado da perspectiva republicana ou civil-democrática, evidencia-se a educação como um direito público comprometido com a formação cidadã de todos, enfatizando os educandos das classes desprivilegiadas que devem ter a oportunidade de desenvolvimento da consciência e dos conhecimentos necessários ao enfrentamento das desigualdades sociais.

Nas perspectivas liberal ou produtivista, sobretudo a educação escolar é visada como espaço-tempo de preparação para a ocupação de uma posição no mercado de trabalho. Nessa concepção, “Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível, na divisão social do trabalho” (Singer, 1996, p. 6). Não por acaso, no documento textual do currículo oficial da Educação Básica brasileira, a BNCC, a recorrência dos termos habilidade e competência seja tão estruturante da proposta.

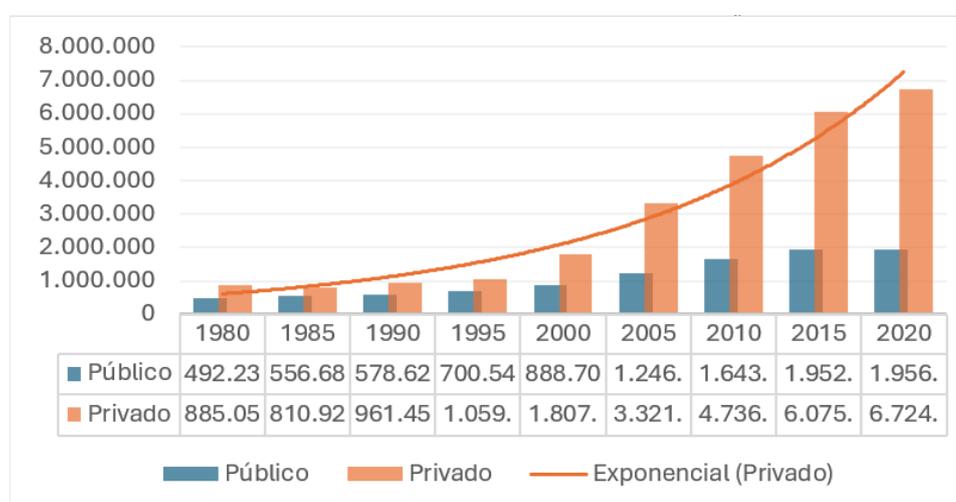
O que Ponce (2023) identifica é um jogo de forças de ambas as concepções e seus grupos representantes, que tomaram corpo principalmente no pós-ditadura militar, tensão que gerou a convivência dos dois modelos hibridizados na escola brasileira. Na década de 1980, ao mesmo tempo em que se democratizava o país e se avançava em uma perspectiva emancipatória, foram criados mecanismos legais de privatização, fortalecendo a concepção liberal.

Atualmente, o que se observa, na oferta educacional sistematizada, básica e superior, é a preponderância da perspectiva liberal e de sua concepção. De modo geral, na mesa de negociações com a burguesia brasileira, estabelecida na primeira década deste século pelo governo mais democrático, em troca de alguns avanços básicos como comida e luz para a maior parte da população pobre, foi necessário se permitir o avanço de suas forças e garras sobre a educação e outros seto-

res públicos. Portanto, trata-se de um hibridismo de forças desiguais, havendo visível soberania da perspectiva liberal sobre a civil-democrática.

Essa dessimetria de forças pode ser visualizada por meio dos dados aferidos e divulgados pelo Inep (2022) como resultados do Censo do Ensino Superior que avaliou 15 cursos de graduação em 2.595 instituições, destas, apenas 312 eram públicas e 2.283, privadas. Para melhor expressão da progressiva acumulação de forças do setor privado em relação ao público foi criado o Gráfico 1, a partir de dados do Inep acerca das matrículas em cursos de graduação no país, por categoria administrativa. Foi realizado o recorte de cinco em cinco anos, com visível exponencial de crescimento das instituições privadas.

Gráfico 1 – Número de matrículas em Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – de 1980 até 2020



Fonte: Elaboração dos pesquisadores, 2024, a partir de dados do INEP/DEED, 2022.

Como se pode observar no gráfico, desde 1980, as instituições privadas, existentes no país, sempre tiveram maior quantidade de matrículas em relação às públicas. Entretanto, o processo de avanço neoliberal da década de 1990 surtiu efeito na década seguinte e, a partir de 2005, as instituições privadas tiveram aumento exponencial de matrícula em relação às públicas. Nesse aspecto, o dado expressa a hegemonia liberal no ensino de graduação em nível superior, pois é coerente se pressupor que as instituições públicas estejam mais próximas da defesa dos interesses democráticos, por conseguinte, as privadas se encontrem mais alinhadas aos interesses liberais. Obviamente, é possível se encontrar, mesmo na iniciativa privada, alguns indícios isolados da perspectiva crítica, conforme indicou uma pesquisa do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre a Formação de Educadores (GEPEFE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em estudo coletivo sobre as bases dos cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas no estado de São Paulo. Contudo, no conjunto das forças, iniciativas isoladas não reconfiguram o quadro geral (Pedroso *et al.*, 2019).

Tal hibridismo e presença de ambas as concepções no setor privado são notados também no setor público do ensino superior. Conforme Pimenta e Almeida (2021), a análise do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP), implementado entre 2006 e 2009,

entre outras questões, “[...] evidenciou também a existência na Universidade de São Paulo de duas concepções opostas: o professor como técnico prático e o professor como intelectual crítico reflexivo” (Pimenta; Almeida, 2021, p. 17).

Utilizou-se como ponto de partida para a resposta à pergunta sobre as concepções de formação dos Pedagogos/as e professores/as esse contexto de lutas desiguais e nem sempre leais ou legítimas (Ponce, 2023), pois ele expressa um cenário que caminha para a inexistência do contraditório, do outro, do público, de uma perspectiva plural de visões do humano e de suas possibilidades de ser, de viver, de educar e educar-se. Nesse processo de anulação, sufocam-se a perspectiva crítica, a investigação, a formação do pedagogo enquanto um “[...] profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal” (Libâneo, 1998, p. 31). Pluralidade de espaços que nem sempre são professorais, essa redução se dá como falta de clareza sobre o significado da Pedagogia (Saviani, 2021). Mas, então, qual é o significado da formação em Pedagogia, o que ela deve oferecer aos seus profissionais?

Para os/as educadores/as, a Pedagogia deve oferecer perspectivas analíticas em torno da complexidade da educação como prática que se contextualiza histórica, social, cultural e institucionalmente, compreendendo a si mesmos/as como profissionais em espaços escolares e não escolares, cuja ação demanda o exercício permanente da crítica das condições materiais que se impõem ao seu exercício profissional e como, por essas mesmas condições, (re)produz-se a negação da educação emancipadora e humanizadora (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 4).

A formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogos/as deve proporcionar, aos futuros pedagogos docentes ou não, elementos para exercerem a leitura e atuação crítica de mundo, ou seja, “[...] o sentido fundamental da teoria crítica é “mostrar ‘como as coisas são’ *senão* a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é, mas *pode ser*” (Nobre, 2004, p. 10). A superação de uma educação da aceitação, da técnica e da obediência para uma educação como crítica às estruturas opressoras do país necessita de profissionais formados para a percepção das desigualdades, denúncia de tudo que se opõe à educação como humanização do humano para a proposição daquilo que não é, mas que pode ser. Nesse sentido, Pimenta, Pinto e Severo (2021) propõem cinco eixos estruturantes como proposta aos cursos de Licenciatura em Pedagogia:

- a) a pesquisa como forma de aprendizagem do pensamento científico e dimensão do desenvolvimento profissional;
- b) a relação articulada entre teoria e prática permanente no/pelo currículo;
- c) a experiência formativa pela imersão nos contextos educativos;
- d) o compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública;

o estudo da Didática em suas conexões com a base teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos do ensino (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 59).

No que instruem esses eixos, é possível se superar a formação mercadológica e estritamente metodológica da Pedagogia, alinhando-a ao compromisso político-democrático de professores e Pedagogos que conseguem ler e pensar científica e profissionalmente o trabalho que realizam. Como um saber dedicado a realizar o que o homem deve ser por meio da educação, a Pedagogia e o seu curso sempre estarão a serviço, seja de uma concepção liberal tecnicista, que exclui e inviabiliza o trabalho dos Pedagogos e pauperiza o dos docentes, seja em vista de uma Pedagogia crítica que assume o Pedagogo e o docente, respeitados os devidos espaços de atuação, como profissionais comprometidos com a humanização dos homens, como processo digno e socialmente justo de ser e estar no mundo.

CONCLUSÕES

Neste artigo situaram-se a Pedagogia e seu curso em três dimensões interpenetráveis e dialéticas que, mesmo explicitadas separadamente, guardaram um nexos comum entre si. No que se refere à primeira dimensão, epistemológico-acadêmica, foi possível se evidenciar que os estudos são rarefeitos, condição explicada a partir de muitos elementos e agentes que fazem resistência ao debate da Pedagogia como uma ciência da educação, solapando os potenciais crítico e emancipatório da ciência e do curso.

No turno da reflexão político-curricular, contextualizou-se historicamente o curso, denunciando seu alinhamento aos preceitos econômicos assumidos pelo Estado brasileiro na década de 1990, com forte entreguismo da pauta e do currículo da educação pública do país aos interesses mercadológicos do setor privado. Esse processo tem se traduzido no interior do curso de Licenciatura em Pedagogia tanto pelo apagamento do Pedagogo, enquanto profissional que pensa, produz, coordena e gesta a educação escolar e não escolar, quanto pelo enviesamento tecnocrático do que significa o trabalho docente, reduzindo-o ao núcleo de ensino e aprendizagem de competências.

No plano formativo-profissional, foram evidenciadas as concepções em disputa no campo da educação, partindo-se da compreensão de que há duas principais. De um lado, a perspectiva liberal e produtivista e, de outro, a republicana e civil-democrática. Discutiu-se a força hegemônica da primeira em relação à segunda e refletiu-se brevemente sobre o risco que se corre de perder as referências de outras possibilidades de conceber a educação e a formação, dada tamanha força desigual, tutelada pelo Estado.

Acredita-se ter conseguido indicar elementos importantes não como resposta, mas como reflexão acerca das questões lançadas na introdução deste texto e que auxiliam a se produzir o pensamento e a ação de modo mais situado e esclarecido das condições atuais do campo da e curso de Pedagogia. Espera-se que o ceticismo do diagnóstico seja combustível para o levante firme e criticamente esperançoso acerca do que pode ser a Pedagogia, para além daquilo que atualmente ela é.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela de S.; DOURADO, Luís Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BERCOVICI, Gilberto. **Constituição Econômica e Desenvolvimento**. São Paulo: Almedina, 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**: dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. [1939]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Mec/Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRITO, Flávio Rafael da Silva. **Da cientificidade da pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3251/2/Flavio%20Rafael%20da%20Silva%20Brito.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. [2002a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [2002b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> 3ª AULA 11/04/2022. Acesso em: 11 abr. 2024.

DI GIORGI, Cristiano Amaral; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 30, p. 305-323, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/173>. Acesso em: 20 abr. 2024..

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. 2001. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GADOTTI, Moacir; RABELO, Ophelina. **Redefinição do curso de pedagogia**. Brasília: INEP, 1980.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (Orgs.). **A Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC. **Ensino Em-Revista, Uberlândia**, v. 17, n. 1, p. 69-93, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/VAIO/Downloads/admin,+P+%C3%ADginas+de+Ensino+em+Re-Vista+17copia3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. Pedag.**, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812010000300007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 14 jan. 2024.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1276?mode=full>. Acesso em: 19 abr. 2024.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Zahar, 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PEDROSO, Cristina Cinto *et al.* **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In*: Pimenta, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo (org) **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 39-69.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-17, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O Movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e021013, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15953>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. In: PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; Wesley Araujo. **Justiça Curricular por uma educação escolar comprometida com a justiça social**. São Paulo: Dialética, 2023. p. 105-126.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia**: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais. 2014. 230f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REIS, Cíntia Lopes. **As concepções dos docentes formadores do curso de pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24252>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Memória da Educação).

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolf-gang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia**: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4667>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SINGER, Paul. Power, politics and education. **Revista Brasileira de Educação**, n. 01, p. 05-15, 1996.

SOARES, Rafaela Celestino. **Pedagogia como ciência, afinal é possível isso?** contribuições de Dermeval Saviani para o debate epistemológico. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3760>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de; SITCOVSKY, Marcelo. Direitos humanos, democracia e neoconservadorismo. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 2, p. 193-195, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jDVfHC9VkcxmP6zPVVMJSQw/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

AGRADECIMENTOS

Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

COMO CITAR — APA

Silva, T. G. da., Fernandes, M. N., & Ghedin, E. L. (2024). Pedagogia: dimensões analíticas para uma compreensão crítica. *PARADIGMA*, *XLV*(Edición Temática 1), e2024007. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024007.id1552>

COMO CITAR — ABNT

SILVA, Thaiany Guedes da; FERNANDES, Maria Nilvane; GHEDIN, Evandro Luiz. Pedagogia: dimensões analíticas para uma compreensão crítica. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024007, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024007.id1552>.

HISTÓRICO

Submetido: 23 de marzo de 2024.

Aprobado: 28 de junio de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres