

## Escrita reflexiva de futuros pedagogos: há espaço para o debate epistemológico sobre a Pedagogia?

### Reflective writing by future pedagogues: is there room for epistemological debate about Pedagogy?

### Escritura reflexiva de futuros pedagogos: ¿hay espacio para el debate epistemológico sobre la Pedagogía?

Edmila Silva de Oliveira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4357-0698>

Denise Aparecida Brito Barreto<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>

**Resumo:** Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo investigar qual o lugar do debate epistemológico sobre a Pedagogia dentro do próprio curso, por meio da análise de textos reflexivos produzidos por estudantes concluintes de uma universidade pública da Bahia. O *lôcus* da pesquisa foi um Centro de Formação de Professores, no âmbito do componente curricular Prática na Docência de Matérias Pedagógicas. O aporte teórico está centrado em Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), além de Moreira e Pinto (2021). Recorreu-se à Análise de Conteúdo (Amado, 2017) para o tratamento dos dados, os quais resultaram no destaque de três categorias: a) desprestígio da profissão; b) surpresa quanto às áreas de atuação do pedagogo; c) Pedagogia como campo de conhecimento. Foi possível desvelar que as propostas de formação de pedagogos parecem restritas ao ensino, o que demonstra uma fragilidade curricular. Além disso, os resultados sinalizaram que é urgente e necessário dialogar sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Debate epistemológico. Formação de Pedagogos.

**Abstract:** This study, of qualitative approach, aims to investigate what is the place of the epistemological debate about Pedagogy inside the program itself, through the analysis of reflective texts produced by senior students of a public university in Bahia. The locus of the research was a Teacher Training Center, in the scope of the

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagogia. Licenciada em Letras. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), vinculado ao PPGE/UNIFESP. Integrante do Grupo de Pesquisa GELFORPE - Grupo de estudos em linguagem, formação de professores e práticas educativas, vinculado ao PPGE/UESB. E-mail: edmila.oliveira@unifesp.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação. Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE/CNPQ/UESB. E-mail: deniseabrito@gmail.com.

curricular component Practice in Teaching of Pedagogical Subjects. The theoretical framework was based on Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), and Moreira and Pinto (2021). We used Content Analysis (Amado, 2017) to treat the data, which resulted in the highlighting of three categories: a) discredit of the profession; b) surprise as to the pedagogue's areas of action; c) Pedagogy as a field of knowledge. It was possible to unveil that the proposals for the formation of pedagogues seem restricted to teaching, which demonstrates a curricular fragility. Furthermore, the results signalize that it is urgent and necessary to dialog about the epistemological statute of Pedagogy.

**Keywords:** Pedagogy. Epistemological debate. Pedagogues training.

**Resumen:** Este estudio, de abordaje cualitativo, tiene como objetivo investigar cuál es el lugar del debate epistemológico sobre Pedagogía dentro del propio curso, a través del análisis de textos reflexivos producidos por alumnos de último año de una universidad pública de Bahía. El locus de la investigación fue un Centro de Formación de Profesores, en el ámbito del componente curricular Práctica en la Enseñanza de Asignaturas Pedagógicas. La contribución teórica se centra en Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), además de Moreira y Pinto (2021). Fue utilizado el Análisis de Contenido (Amado, 2017) para el tratamiento de los datos, lo que resultó en el destaque de tres categorías: a) descrédito de la profesión; b) sorpresa en relación a las áreas de actuación del pedagogo; c) Pedagogía como campo de conocimiento. Fue posible develar que las propuestas de formación de pedagogos parecen restringidas a la enseñanza, lo que demuestra una fragilidad curricular. Además, los resultados señalaron que es urgente y necesario dialogar sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía.

**Palabras-clave:** Pedagogía. Debate epistemológico. Formación de pedagogos.

## Introdução

Estudos de Franco (2008), Libâneo (2010) e Pimenta (2011) apontam a Pedagogia como uma área de conhecimento inserida numa perspectiva crítica. É nesta direção que a presente pesquisa se inscreve, cujo objetivo principal é investigar qual o lugar do debate epistemológico sobre a Pedagogia no curso de Pedagogia. depara tanto, foi realizada uma análise da escrita reflexiva produzida por estudantes concluintes de uma universidade pública da Bahia.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da participação em discussões que envolvem entender a Pedagogia como produtora de saber, bem como em debates que contemplem o processo de desenvolvimento profissional. Isso inclui dialogar sobre as angústias, expectativas, pretensões e, até mesmo, (re) pensar sobre a educação enquanto área de investigação.

Conforme asseguram Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 4), “o debate em torno da Pedagogia como ciência continua em aberto e atual em diversos países, protagonizado por estudiosos(as) da área educacional”. O que se pode observar é que a maioria das universidades brasileiras privilegia e reduz a formação do pedagogo para atuação nos anos iniciais da Educação Básica, fortalecendo a ideia de que não existem outros caminhos para o profissional graduado em Pedagogia. Lamentavelmente, os/as estudantes têm ingressado e saído dos cursos com esse pensamento.

Corroboramos Moreira e Pinto (2021, p. 792) quanto ao “vazio da discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de conhecimento no interior da organização curricular da licenciatura em Pedagogia”. Muitos/as estudantes, além de demonstrarem insegurança e insatisfação quanto ao

contexto de atuação profissional, terminam a licenciatura sem conhecer e estabelecer relações entre o objeto de estudo da sua área, que é a *práxis* educativa. Pensando nessas questões, na condição de professora, uma das autoras desta pesquisa considerou pertinente incluir no componente curricular “Prática na docência de matérias pedagógicas” o debate sobre a campo da Pedagogia, levando em consideração a sua abrangência para além do curso, visto que, conforme enfatiza Cruz (2021), a Pedagogia é uma área epistemologicamente inscrita e delimitada no campo teórico-prático da educação. Além do mais, finalizar o curso de Pedagogia sem ter acesso a esse debate denuncia uma das grandes lacunas em relação a esse curso.

Apoiadas em Radetzke (2018), consideramos a escrita reflexiva como constituinte da formação docente. Nessa perspectiva, uma das propostas avaliativas da disciplina foi a escrita de um texto reflexivo com considerações a respeito das discussões iniciais propostas e realizadas. A ênfase dos textos produzidos recaiu em aspectos que evidenciavam a ausência de clareza quanto à formação do pedagogo, bem como no silenciamento do debate sobre o campo epistemológico da Pedagogia.

Vale mencionar que a experiência com a escrita reflexiva pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos/das estudantes, uma vez que o registro escrito possibilita um olhar profundo para si e para a formação, especialmente no caso de estudantes que relatam não se sentir à vontade para falar diante dos colegas e professores. O receio do julgamento e da crítica ainda é uma sensação que prevalece entre os/as estudantes; sendo assim, para muitos, escrever parece ser um caminho menos angustiante para descortinar reflexões.

No que se refere ao percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos de produção e coleta de informações foram os textos reflexivos produzidos pelas estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia. Esses textos fazem parte da técnica “documentos pessoais”, que Blumer (1982) define como um relato que aponta a experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade tanto como ser humano e como participante da vida social. A análise do material recolhido foi efetivada por meio da Análise de Conteúdo, considerada por Amado (2017, p. 302) como “uma técnica central, básica, mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas”.

Vale destacar que o olhar de uma das pesquisadoras/docentes também foi direcionado para as dúvidas da turma, acerca do (des) conhecimento quanto aos campos de atuação do profissional pedagogo, para os significados da Pedagogia como um campo de investigação, bem como para as inquietações das estudantes sobre a maneira como elas se percebem enquanto futuras profissionais da educação e o significado que atribuem à profissão. Dessa forma, a análise enfatizou aspectos relacionados às seguintes categorias: a) desprestígio da profissão; b) surpresa quanto às áreas de atuação do pedagogo; c) Pedagogia como campo de conhecimento.

A princípio, o texto apresenta brevemente o delineamento metodológico que viabilizou a realização do estudo, desvelando o processo de produção e a proposta de análise dos dados. Em seguida, sinaliza a proposta do componente curricular “Prática na docência de matérias pedagógicas”, oferecido no curso de Pedagogia, com ênfase no que está estabelecido na ementa e em outras possibilidades de trabalho. Nas três seções subsequentes, os resultados são evidenciados por meio das categorias a que chegamos no decorrer da análise, com uma sistematização sobre o que revela a escrita reflexiva das estudantes acerca da Pedagogia. E, por fim, algumas considerações que convidam ao diálogo sobre a necessidade de ampliar a discussão acerca do debate epistemológico da Pedagogia dentro do curso de licenciatura.

A próxima seção caracteriza, de maneira sucinta, os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento deste estudo.

### **Delineamento metodológico**

A presente investigação trata-se de um estudo qualitativo que se aprofunda nos significados das ações e relações humanas, cujo foco é a compreensão e a interpretação da realidade (MINAYO, 2016). É importante também que, na pesquisa qualitativa, os métodos não estejam standardizados, mas construídos e reconstruídos sempre que for necessário. Nessa direção, o percurso metodológico desta pesquisa pretendeu investigar qual o lugar do debate epistemológico sobre a Pedagogia dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia. Para tal, caminhos interpretativos foram sendo criados ao longo deste estudo, ancorados numa dinâmica que envolve, sobretudo, “impressões, contextos, marcas e experiências vividas” (MINAYO, 2016, p. 4).

Os dados foram construídos no âmbito do componente curricular “Prática na docência de matérias pedagógicas”, em que o ponto de partida foi uma atividade avaliativa que se consistiu na escrita de um texto reflexivo sobre as discussões introdutórias do referido componente. A escolha desse instrumento de produção e coleta de dados se justifica, principalmente, por se tratar de um gênero textual acadêmico configurado como uma atividade intelectual que contém marcas de uma escrita mais subjetiva — expectativa inicial da investigação que se consolidou ao fim do estudo — fruto das experiências e impressões, isto é, do que é vivenciado e sentido pelas estudantes no decorrer de sua trajetória acadêmica.

O texto reflexivo está inserido no campo do documento pessoal que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é autorrevelador da visão que a pessoa tem de suas experiências, pois se constitui de narrativas escritas em primeira pessoa que descrevem ações, experiências e, até mesmo, crenças. Trata-se de uma opção de grande valor nas investigações qualitativas e “agrega no seu âmbito um

conjunto muito diversificado de produções pessoais em formato escrito, oral ou gráfico” (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 277).

A amostra foi constituída por 05 (cinco) textos, escritos por estudantes do sexo feminino de uma universidade pública da Bahia, as quais tiveram sua identidade preservada. O processo analítico foi apoiado na técnica da Análise de Conteúdo que, consoante Amado (2017, p. 302), é “flexível, e adaptável às estratégias [...], uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos”. O estudo foi orientado pela condução de etapas estabelecidas por Bardin (2011), bem como pelas contribuições de Amado, Costa e Crusoé (2017) sobre a Análise de Conteúdo. Os dados recolhidos foram analisados da seguinte forma:

**Etapa 1: pré-análise** – nesta primeira etapa, o objetivo da pesquisa foi o norte para a análise do material lido, pois “serão a problemática e os objetivos que condicionarão todas as decisões a tomar posteriormente” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 311). Dessa forma, não se pode perder de vista a questão de pesquisa e os objetivos traçados, visto que eles orientaram a análise.

**Etapa 2: exploração do material** – nesta etapa, foi realizada a categorização dos dados que, segundo Bardin (2011, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Nessa mesma linha teórica, Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315) declaram que as categorias “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”. Por conta disso, há a necessidade de dividir o texto em unidades de sentido pertinentes.

**Etapa 3: tratamento dos resultados e interpretações** – nesta última etapa de análise, as categorias são estabelecidas. Empregamos o procedimento aberto que, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315), possibilita “construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise”. Destarte, a análise qualitativa dos dados passou a ser realizada com base na articulação das categorias estabelecidas e, por meio de um mapeamento estruturado, apreendemos, aos poucos, questões relacionadas às concepções das estudantes quanto ao desprestígio da profissão; à surpresa no que se refere às áreas de atuação do pedagogo; e à Pedagogia como campo de conhecimento.

Apresentamos, adiante, a composição do sistema de categorias emergentes da fase de análise, definidas com base nas áreas temáticas:

**Quadro I:** Categorias de análise

<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>NOTA EXPLICATIVA</b>
Peso social da profissão.	Desprestígio da profissão.	A análise dessa categoria permitiu conhecer como as estudantes percebem o (des) prestígio da profissão de professor.
Desconhecimento da habilitação.	Surpresa quanto à atuação do Pedagogo.	A análise dessa categoria permitiu apreender a estranheza das estudantes quanto às possibilidades de atuação do Pedagogo.
Debate epistemológico da Pedagogia	Pedagogia como campo de conhecimento.	A análise dessa categoria permitiu constatar a ausência da discussão epistêmica em torno da Pedagogia no interior dos cursos.

**Fonte:** elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa, 2022.

Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), Mascarenhas (2015), Moreira e Pinto (2021) e Moreira e Pimenta (2021) foram os teóricos escolhidos no decorrer do processo analítico para nos apoiar na interpretação dos indicadores dos excertos. A unidade de registro estabelecida foi a frase.

### **A proposta do componente curricular “Prática na docência de matérias pedagógicas”: entre o estabelecido e as novas possibilidades**

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da universidade, *lócus* deste estudo, disponibiliza informações sobre o curso, além das diretrizes que orientam o processo de formação inicial de professores que a instituição se propõe a formar. De acordo com o projeto, “o curso de Pedagogia pretende se desenvolver com uma organização curricular baseada em perspectivas e dimensões, articuladas por dois eixos centrais: o eixo Pesquisa, o eixo Práxis Pedagógica” (PPC, 2008, p. 2). O primeiro eixo é mencionado como um “elemento articulador”, enquanto o eixo da Práxis Pedagógica é valorizado nas atividades que comportam a docência, compartilhada como dimensão estruturante do ato de pesquisar o ensino e, conforme o projeto, esse eixo tem em suas propostas o intuito de “consolidar uma identidade profissional docente”.

Os componentes curriculares da área pedagógica são parte essencial dos cursos de licenciatura, visto que têm como intuito promover reflexões a respeito da relação entre teoria e prática, a fim de subsidiar as ações do professor em seu futuro exercício profissional. “Prática na docência de matérias pedagógicas” é um dos componentes curriculares que compõe a estrutura curricular do curso de Pedagogia da universidade, campo de pesquisa do presente estudo.

O referido componente faz parte da área Docências, Saberes e Práticas educativas e é considerado agregador, sendo associado ao Estágio, ambos articulados com a prática reflexiva do

ensino nas várias modalidades em que o pedagogo poderá atuar. O Quadro 2, a seguir, apresenta os componentes do 8º semestre do curso:

**Quadro 2:** Componentes curriculares e carga horária

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Ensino e Aprendizagem das Matérias Pedagógicas	85h
Prática na Docência de Matérias Pedagógicas	68h
Corporeidade e Educação	68h
Prática Reflexiva na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68h
Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso	17h

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base no Quadro de Componentes Curriculares do curso de Pedagogia, 2022.

Anteriormente intitulado “Prática Reflexiva na Escola Normal”, o componente “Prática na Docência de Matérias Pedagógicas” apresenta em sua ementa, inicialmente, a proposta de trabalho com o estudo dos referenciais e das bases legais do Curso de Habilitação ao Magistério. Em seguida, a abordagem das práticas pedagógicas historicamente constituídas no Ensino Normal, no Brasil, e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas. Por fim, há a exigência de discutir sobre o trabalho interdisciplinar de reflexões acerca das práticas docentes desenvolvidas em escolas que oferecem o magistério.

Com base na ementa já aprovada pelas instâncias deliberativas do Centro de Formação de Professores da universidade, ao se debruçar na elaboração do plano de ensino, a fim de preparar o planejamento das atividades do componente, uma das autoras-professora do componente curricular, decidiu incluir uma discussão direcionada ao estatuto epistemológico da Pedagogia, visto que nenhuma outra disciplina da matriz curricular propõe esse debate.

Concordamos com Moreira e Pimenta (2021, p. 931) quanto ao fato de que “não tratar a Pedagogia no curso de Pedagogia é sonegar aos estudantes o direito de compreender as determinações e as possibilidades de um exercício profissional transformado”. Por isso, reforçamos a necessidade dessa discussão dentro do curso para que o processo formativo dos/das estudantes ofereça aos futuros profissionais não apenas bases para a atuação como professores, mas também o entendimento acerca do campo epistemológico da área que irão atuar.

Seguindo a linha de pensamento de Nóvoa (2009, p. 12),

entendemos que qualquer discussão sobre a formação docente deve levar em consideração o significado do que é ser professor na sociedade contemporânea, já

que nesta, a sua profissão encontra os mais variados sentidos; então, quando falamos no ser e fazer docente, devemos ter em mente a busca da ampliação deste conceito.

Ampliar o conceito do ser e fazer docente é também estar aberto para repensar e rever as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), que contemplam a ideia da docência como base da formação do pedagogo e leva ao entendimento de que pedagogo e docente podem ser considerados sinônimos. Sobre essa questão, Mascarenhas (2015, p. 68) afirma que “é incoerente pensar que o Pedagogo e o docente são sinônimos. Um erro conceitual sem tamanho e uma irresponsabilidade com a produção de conhecimento acerca dos problemas educacionais”. A autora reforça ainda a importância dos professores, os quais inclusive têm o papel de contribuir na produção das pesquisas como sujeitos ativos no processo. No entanto, chama atenção para o fato de que a “identidade a ser construída no currículo da Pedagogia não deve ser de docente e sim, de Pedagogo” (MASCARENHAS, 2015, p. 68).

Gatti (2016, p. 163) endossa que “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país”. É nessa direção que essa pesquisa caminha, pois além de contribuir para a discussão acerca da Pedagogia como ciência, também é útil para propor a reflexão sobre as fragilidades na formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

No que se refere à proposta avaliativa de ouvir a voz das estudantes por meio dos textos reflexivos, como forma de também aprender com suas concepções, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 111) quando mencionam que “é importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz em instrumentos de avaliação institucional”. Essas concepções refletem sobre os cursos de Pedagogia e sinalizam sobre a maneira como eles têm sido conduzidos, sobretudo no que se refere ao formato da licenciatura, as possíveis lacunas, os posicionamentos contidos nos projetos, a consciência das futuras professoras quanto às propostas formativas da licenciatura, entre outros.

Por esses motivos, consideramos pertinente abrir espaço para que, por meio da escrita reflexiva, as estudantes expusessem suas ponderações sobre o curso do qual fazem parte e, diante da análise dessas produções, nós, professoras-pesquisadoras, desenvolvêssemos uma pesquisa que contribuísse com as discussões de questões relacionadas à cientificidade da Pedagogia.

Além do mais, corroboramos Nóvoa (2009, p.30) quando ele destaca que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. Nessa direção, percebemos a relevância de registrar vivências e refletir sobre as questões provenientes da prática

docente, cujo suporte está sustentado em teóricos que têm se debruçado sobre as temáticas, visto que essa atividade favorece uma grande aproximação com a própria prática, ocupando o lugar — legítimo — de pesquisadoras comprometidas e engajadas com a profissão.

### **Escrita reflexiva das estudantes sobre a Pedagogia: um exercício de formação docente**

A experiência com a produção de textos reflexivos durante o período de graduação possibilita ao estudante emergir, desde já, um processo de desenvolvimento profissional, visto que, o exercício de escrever sobre suas impressões e poder — por meio do registro escrito — (re) conhecer anseios, inquietações, tal como explicar dúvidas e angústias favorece o pensar, e mais do que isso, o refletir. Para contribuir com esse argumento, Chaves (2019, p. 580) postula que “o registro escrito é um instrumento que se faz presente no processo de formação docente. Registrar concepções, ideias, sentimentos e memórias por meio da escrita é tarefa que requer reflexão, conhecimentos e coragem”.

Nessa seara, Alarcão (1996, p. 9) assegura que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”. Dessa forma, vale destacar a importância dos encontros destinados ao debate sobre o (não) lugar ocupado pela Pedagogia dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esses momentos foram cruciais para pensarmos juntos sobre como os cursos têm se desenhado e como discutimos tão pouco sobre a Pedagogia e seus aspectos epistemológicos.

Valemo-nos de Delloso (2013) quando afirma que a prática da escrita é lugar próprio de interação. E isso ocorre porque há, de um lado, o registro por meio da materialidade linguística do autor, por outro, a leitura interpretativa do leitor que traz consigo visões de mundo e uma diversidade de conhecimentos prévios acerca da temática. No caso desta produção, o ponto de partida foi pensar a lugar da discussão epistemológica acerca da Pedagogia dentro dos cursos, por isso, a leitura dos fragmentos foi direcionada para essa questão.

A leitura atenta dos registros causou a impressão de que as estudantes ficaram à vontade para se expressar, principalmente pelo fato de a escrita reflexiva apresentar marcas de personalidade, ser um texto de ordem sentimental e subjetiva, além de permitir a utilização de uma linguagem informal, diferente das exigências da escrita acadêmica. Tudo isso contribuiu para que demonstrassem um olhar mais crítico diante das lacunas do curso.

Em estudo recente sobre o escrever reflexivo na constituição do Ser Professor, Radetzke (2018, p. 4) destaca a relevância de “dialogar com nossa formação enquanto Professores, mas também enquanto aprendizes de uma profissão que não se cansa de aprender e de ensinar”. É esse movimento

que atribui sentido à profissão de professor, uma vez que ele é um profissional que está em processo formativo permanente.

Nas próximas seções explanaremos as três categorias analisadas.

### **Categoria I – Desprestígio da profissão**

Dentre outras discussões pertinentes, as aulas do componente curricular “Prática na docência de matérias pedagógicas” abordaram os motivos que levaram os/as estudantes a escolherem o curso de Pedagogia, a maneira como eles se percebem dentro da licenciatura, suas expectativas para a futura atuação e o desprestígio social da profissão docente. Foi discutido também a respeito dos questionamentos frequentes que a eles são direcionados sobre a profissão que escolheram.

Algumas perguntas comumente feitas por familiares, amigos e colegas de trabalho foram explanadas com a finalidade de entender como os estudantes reagem ao serem questionados: “Depois de formado, você vai trabalhar com criança?”, “Não tinha outro curso mais interessante e rentável para fazer?”, “Logo Pedagogia? Por quê?”. Sobre esses e outros questionamentos que as graduandas em Pedagogia costumam ouvir, destacamos alguns trechos escritos em seus textos reflexivos:

Faz faculdade de que? Muitas das vezes as pessoas nos fazem essas perguntas, na maioria das vezes **no intuito de desvalorizar nosso curso de Pedagogia**, inferiorizando sempre, nossa área de formação é de suma importância na vida das pessoas, formando vidas e formando todas as outras áreas (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE I, grifos nossos).

Fomos questionados sobre o que respondemos quando é perguntado qual curso nós fazemos e qual a finalidade, fiquei sem jeito porque geralmente respondo: Faço pedagogia, **É para ser professora de crianças** resposta pobre né!? Ser pedagogo é muito mais que isso e **olhar somente nessa perspectiva é perigoso pois pode levar a desvalorização da profissão, como se qualquer um, sem preparo pudesse realizar essa tarefa de modo satisfatório** (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE II, grifos nossos).

Vivemos numa sociedade em que o curso de Pedagogia é visto como abaixo de outros cursos de prestígio, como uma hierarquia dos cursos mais prestigiados e importantes pra sociedade. Com isso, falamos de outros questionamentos da sociedade quando respondemos que cursamos Pedagogia: Você poderá trabalhar com o quê? Você só dá aula? Fora as aulas, você pode trabalhar com o quê? Vai trabalhar com criança né? São alguns das indagações que as pessoas falam sobre a Pedagogia, **diminuem o curso fazendo comparações a outros cursos na faculdade**, legitimam como resumido a ser professor e trabalhar com criança. (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE III, grifos nossos).

Essas perguntas e a maneira como respondemos servem para reforçarmos nossa identidade diante da docência, porque através do olhar da sociedade é uma profissão simples sem muito valor, porque **infelizmente não somos tão reconhecidas e olha que somos uma das profissões mais importantes** (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE IV, grifos nossos).

Vivemos numa sociedade em que **o curso de Pedagogia é visto como abaixo de outros cursos de prestígio**, como uma hierarquia dos cursos mais prestigiados e importantes pra sociedade (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE V, grifos nossos).

O que se pode observar diante da análise do conjunto de fragmentos apresentado é que as estudantes demonstraram apresentar reações parecidas quando são questionadas quanto às suas escolhas e quanto aos papéis que irão desempenhar após a graduação, no entanto, os textos evidenciaram também a consciência dessas futuras professoras no que se refere à relevância social do curso de Pedagogia e às possibilidades de conhecer, no decorrer do curso — ainda que seja no último semestre — questões relacionadas à profissionalização docente, saberes, identidade docente, campos de atuação, entre outros.

Esses fragmentos textuais indicam também que, embora as pessoas saibam que os professores são a chave mestra responsável pelo movimento da engrenagem da educação nas sociedades, ainda há um forte discurso — que chega ao conhecimento dos futuros professores — sobre a escola, sobre os professores e sobre o ensino que tem direcionado, ao longo dos anos, a perda do *status* social da profissão, tanto no que se refere ao prestígio quanto aos salários e condições de trabalho. Sobre essa questão, Gatti (2016, p. 167) destacou que “na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória”. Isso faz com que o desestímulo vá sendo acumulado e agregado a outras questões também problemáticas.

Em investigação sobre o (des)prestígio social da profissão docente, Maioli (2004, p. 73) afirma que “as representações sociais a respeito do ser professor na sociedade atual apontam para a degradação desta ocupação, trazendo consigo uma enorme gama de preocupações pertencentes a diversos ângulos de abordagem do problema”. Esses ângulos podem ser percebidos dentro de aspectos econômicos, sociais, psicológicos, pedagógicos e históricos que devem, ainda conforme Maioli (2004), ser tomados como sinalizadores da necessidade de diálogo entre as áreas de conhecimento.

A autora destaca também a desvalorização da docência como fator cultural, ao mencionar que embora a carga simbólica da profissão carregue tantas mazelas, “sua valorização enquanto profissão necessária a todas as outras e em contrapartida sua desqualificação enquanto profissão não rentável, são credenciais simbólicas contraditórias que apresentam-se complementares a ‘ansiedade por reconhecimento’” (MAIOLI, 2004, p. 80, grifos da autora). Essa ansiedade seria uma espécie de recurso compensatório diante de tão pouco crédito material e simbólico, especialmente do público feminino que atua na docência, que em muitos casos presenciam a degradação oriunda da relação, por vezes equivocada, da atividade pedagógica como uma atividade cultural, ou mesmo estigmatizada como profissão feminina.

Por fim, respaldadas em Moreira e Pimenta (2021) também defendemos que “a redução da Pedagogia ao fazer docente acaba explicando a situação que vivemos hoje de seu desprestígio”. Na grande maioria dos cursos, a Pedagogia é reduzida a um campo de orientação de práticas, o que reforça a lógica neoliberal, bem como perpetua o aspecto instrumental da licenciatura e segue formando pessoas para reproduzir pacotes prontos.

## **Categoria II – Surpresa quanto às áreas de atuação do Pedagogo**

Franco (2008, p. 124) relembra que, “a medida em que a Pedagogia foi se instrumentalizando, para organizar procedimentos de sala de aula, dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, ela foi perdendo sua dimensão fundamentadora de ser parceira crítica da prática educativa”. Isso refletiu diretamente nas propostas curriculares dos cursos, pois passaram a ser apenas formadores de “técnicas de produção de aulas”. A ideia de que a condução das aulas deveria seguir à risca um roteiro, tornando-se, portanto, uma atividade rotineira, dispensou a necessidade de reflexão sobre a prática desenvolvida e, ainda conforme Franco (2008, p. 124), “o pedagogo foi até considerado como profissional desnecessário. E, nesta direção, a Pedagogia foi deixando de ser Pedagogia”.

Outra questão importante, desta vez lembrada por Moreira e Pimenta (2021, p. 927 grifos do autor), é que

[...] o pedagogo era considerado um sujeito da prática, simples “professor primário”, conforme a cultura simbólica arraigada.”. Esses preconceitos acabaram por resultar o paradoxo, entre nós, de a Pedagogia não se configurar como campo disciplinar de estudos e de pesquisas, nem nos cursos de graduação em Pedagogia, nem nos de pós-graduação em Educação.

Somente com o aprofundamento dos estudos sobre a prática docente e suas complexidades é que a consciência da necessidade de formação permanente foi sendo estabelecida. Os professores se formam durante toda a sua trajetória profissional e essa formação não pode estar desligada de um forte comprometimento social e de uma intencionalidade pedagógica, entendendo que é importante saber sobre ensino, aprendizagem, conteúdos e métodos, no entanto, não devemos restringir a formação de Pedagogos ao exercício docente.

De acordo com Flores (2010), os futuros professores já possuem um conjunto de ideias e de crenças sobre a atividade de ensinar e sobre o que significa ser professor. Essas ideias e crenças foram interiorizadas no percurso de sua vida escolar. Todavia, apesar de já ter alguma identificação com a profissão, a análise dos textos reflexivos possibilitou o entendimento de que falta clareza quanto ao processo de construção da identidade docente. Consequentemente, há uma carência de compreensão sobre como as professoras estabelecem suas relações com a profissão que irão exercer após o curso

de formação inicial, que, segundo Mascarenhas (2015, p. 43), “é alavanca desse processo identitário e em tempo, deveria garantir e mobilizar os conhecimentos para a atuação nos diferentes campos de atuação do Pedagogo”.

Os excertos, apresentados adiante, manifestam a surpresa demonstrada pelas estudantes quanto às diversas possibilidades de atuação do Pedagogo. Isso evidencia que, ao adentrar na Licenciatura e ainda durante o curso, a maioria desconhece a futura atuação profissional e a própria habilitação proposta pelo curso de Pedagogia. Vale ressaltar que destacamos trechos de todos os excertos, a fim de melhor relacionar com as áreas temáticas e categorias definidas.

Surgiu uma curiosidade quando foi apresentado que a proposta dessa disciplina não é falar apenas do nosso trabalho com criança, vai ser o trabalho do pedagogo em cursos técnicos como dos Institutos Federais. **Eu fiquei besta quando a professora comentou a gente poderia dar aula em componente pedagógico de curso técnico até porque eu não sabia, né?** (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE I, grifos nossos).

A professora nos apresentou a diversas áreas de atuação que o pedagogo pode exercer, tanto em ambientes escolares e não escolares, **com uma grande surpresa para mim quando foram destacados o ensino técnico e médio**, trazendo para o campo de formação do professor que ele pode ir além de uma sala de aula da educação infantil, como é propagado e disseminado socialmente. Nem na pesquisa eu me imaginava, agora é uma possibilidade (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE II, grifos nossos).

**A professora trouxe algo que muitos não sabiam ou não tinham sido despertados ainda a respeito: o lugar do pedagogo, onde esse profissional pode atuar**, uma reflexão sobre a desmistificação de que pedagogos trabalham apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE III, grifos nossos).

No decorrer da aula, um belo diálogo invadiu a sala do *Google meet*, e posso dizer que a professora conseguiu quebrar o grande muro que faz barreira nesse modelo de ensino remoto. **Nós discutimos sobre a diversidade de áreas que o pedagogo pode atuar. Isso mesmo! Nós não precisamos ser apenas professores da educação infantil, como muitos dizem.** Ela enfatizou como nós devemos nos orgulhar de sermos pedagogos e encorajou nossos sonhos (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE IV, grifos nossos).

É sempre bom nos redescobrimos e descobrimos coisas novas que desperta em nós outros desejos, principalmente na nossa futura área de atuação, ou melhor na vasta área que teremos ao terminar a graduação. **Sim, para nossa surpresa, podemos não só seguir à docência com também nos especializar em outras áreas como na educação informal, entre outras** (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE V, grifos nossos).

Os registros apontam que, para as estudantes, outros espaços educativos como as ONGs, os presídios, os hospitais, por exemplo, são invisibilizados, visto que para elas, a atuação como pedagogas estaria restrita à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, demonstram não vislumbrar a

atuação como pesquisadoras. Esses registros expressam também que “a formação no curso de Pedagogia tem se efetivado num vazio, destituída do objeto de estudo de sua área. Os graduandos terminam a formação inicial sem estabelecer conexões com a área da Pedagogia” (MASCARENHAS, 2015, p. 140).

Corroboramos Pimenta (2012, p. 20) ao considerar que a identidade docente também é construída “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. Outrossim, essa construção identitária também ocorre em função do exercício de (re) pensar a respeito da fragmentação do objeto de estudo da Pedagogia e de refletir criticamente como isso enfraquece a área de estudos.

Imbernón (2011, p. 67-68, grifos da autora) enfatiza que “não se trata, pois, de aprender um ‘ofício’ no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão”, isto é, a formação inicial deve levar o estudante a entender sobre a realização de determinadas ações, bem como compreender a adoção de certas atitudes concretas, e “quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo”. Ademais, a formação inicial deve ser espaço de discussão sobre a identidade docente, a qual, para Marcelo Garcia (2009), é caracterizada pela forma como os professores se percebem, como são vistos por seus pares e pela sociedade.

Nessa direção, corroboramos a ideia de Mascarenhas (2015, p. 79), para quem “a docência se institui como uma das atividades da ação pedagógica, mas não é a única”. Do mesmo modo, com o desenvolvimento de estudos que consideram a Pedagogia como um campo inserido numa perspectiva crítica, a formação de profissionais da educação, não diretamente docentes, já é percebida como uma necessidade e, conforme Libâneo (1998, p. 68), “um sistema de formação não pode ignorar” a indispensabilidade dessa formação.

### **Categoria III – Pedagogia como campo de conhecimento**

Pesquisadores como Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), Moreira e Mascarenhas (2021) e Moreira e Pinto (2021) têm postulado a relevância de estabelecer o estatuto epistemológico da Pedagogia, já que seu objeto de estudo é a educação enquanto prática social. Atrelada a essa necessidade de repensar a Pedagogia, frente às necessidades próprias das práticas, está o fato de que, conforme pontua Gatti (2016, p. 166), “a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas

das instituições que os formam”. São verdadeiros dilemas curriculares e esse é um debate de responsabilidade de todos nós, pedagogos e profissionais da educação.

Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP) nº I, de 15 de maio de 2006, foram aprovadas as DCNP. Essas diretrizes normatizam os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, apontam a docência como a base da formação do pedagogo e instituem a Pedagogia como um curso de formação de professores e professoras para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reforça-se, nesse sentido, a ideia de que a atuação do pedagogo está restrita à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e isso demonstra uma das grandes fragilidades em termos curriculares das Licenciaturas em Pedagogia.

Em consonância com as DCNP, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, analisado neste estudo, também realça que “a docência, quando se trata da formação do pedagogo, precisa necessariamente ser a base da formação, no sentido mesmo de ser o elemento que forma o lastro epistemológico do currículo” (PPC, 2008, p. 2). Além disso, menciona que a docência não pode ser unicamente a ação possibilitadora de uma formação direcionada para um nível específico de magistério e, por isso, defende que o curso seja desenvolvido articulando o eixo pesquisa e o eixo *práxis* pedagógica.

A respeito da resistência em considerar a Pedagogia como ciência, Moreira e Pimenta (2021) afirmam que “há cursos de Pedagogia que passaram a criar disciplinas para tratar dessas pautas em oposição ao tratamento da Pedagogia, por ignorarem seu estatuto epistemológico, reduzindo-a a simples campo de aplicação técnica. Então, se estuda tudo, menos Pedagogia”. É justamente esse movimento que temos presenciado no interior dos cursos: uma preocupação excessiva com questões técnicas, que instrumentalizam os/as estudantes para a transposição de conteúdos, desconsiderando, o fato de que esses/essas estudantes devem, sobretudo, formar-se profissionais intelectuais críticos, que percebem a *práxis* emergindo da ação, e isso demanda um referencial amplo.

Os fragmentos textuais analisados neste tópico do estudo revelam que as estudantes se matriculam no curso de Pedagogia cientes de que poderão atuar apenas na escola, sem conhecer a abrangência das possibilidades de exercício profissional, além disso, desconhecem os pormenores da proposta curricular do curso, bem como não vislumbram a possibilidade de pensar a Pedagogia. Daí a necessidade de incluir nas propostas dos cursos a discussão a respeito do seu estatuto epistemológico, já que, nenhuma das disciplinas oferecidas englobam esse debate tão importante.

Convergindo com os resultados encontrados por Moreira e Pinto (2021), “os depoimentos de estudantes nos levam a refletir sobre o não lugar da Pedagogia como campo de conhecimento no interior dos próprios cursos de licenciatura em Pedagogia”. São declarações que demonstram pouca

compreensão a respeito de questões teóricas e conceituais, as quais deveriam estar presentes no decorrer do curso.

Pude ter mais certeza e orgulho do meu lugar enquanto formanda em Pedagogia e mais certeza da necessidade de debater os porquês da sociedade colocar o Pedagogo em posição inferior e **desqualificar a Pedagogia que é um campo da ciência**, já que o que acontece na realidade é que cada vez mais práticas pedagógicas vão se tornando indispensáveis em vários âmbitos da sociedade e da construção social do ser humano (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE I, grifos nossos).

Abordamos a concepção da sociedade que fundamenta os paradigmas que alicerçam **a ideia incutida no imaginário de senso comum em torno da Pedagogia, como se ela não fosse uma Ciência**, limitando essa área do estudo da educação apenas ao exercício da docência voltada para a educação infantil (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE II, grifos nossos).

Eu gostei bastante dessa parte da aula porque essa discussão não é feita durante nosso curso todo, e a gente na maioria das vezes acha que a Pedagogia é um curso que se aprende exclusivamente a como ser professor, **quando na verdade a Pedagogia é uma Ciência da Educação**, e não é tratada como tal dentro do próprio curso e pelos profissionais da educação (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE III, grifos nossos).

**A pedagogia é um campo do conhecimento** que se ocupa da educação em sua diversidade (formal, informal ou não formal), orienta a ação e possui caráter teórico e prático, interessada em formar para a humanização (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE IV, grifos nossos).

**Pedagogos fazem sim pesquisa**, mas por ela ser tão desvalorizada muitos, ainda, não reconhecem como pesquisa. **Eu só passei a ver a Pedagogia como ciência depois que comecei essa disciplina e outra com o professor X** [supressão do nome para manter a identidade preservada]. Fico me perguntando: por que tão tarde?. Mas ainda bem que tivemos essa oportunidade (FRAGMENTO TEXTUAL DO ESTUDANTE V, grifos nossos).

Os fragmentos ratificam o que já fora sinalizado por Mascarenhas (2015, p. 140): “embora os sujeitos reconheçam a Pedagogia como área de conhecimento, existe uma noção muito vaga sobre seu objeto de estudo”. Após perceber a falta de adesão à ideia de que a Pedagogia é sim uma ciência, e, conseqüentemente, a grande carência dessa discussão, foi necessário incluir momentos específicos no componente curricular ofertado na reta final do curso — que em sua ementa não abarca a discussão proposta — para instituir um diálogo na tentativa de empoderar as/os estudantes quanto à “Pedagogia como área de conhecimento e a sua contribuição na formação do Pedagogo como pesquisador, e não apenas licenciado em um curso” (MASCARENHAS, 2015, p. 140).

Os excertos dos textos reflexivos corroboram pesquisa recente de Moreira e Pinto (2021, p. 794), pois também revelam que “a centralidade dos processos formativos calcados em dimensões metodológicas para o exercício da docência nos anos iniciais da Educação Básica desconsidera, no campo epistemológico – contraditoriamente – a complexidade da Pedagogia como Ciência da

Educação”. De encontro a essa contradição, concordamos com Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 5) quando afirmam que “a Pedagogia manifesta-se como ciência na atuação profissional dos(as) educadores(as) que mobilizam e articulam um conjunto de saberes de diferentes matrizes que orientam a prática pedagógica em situações específicas”. É justamente essa peculiaridade dos fenômenos educativos que atribuem à Pedagogia um grau elevado de complexidade, sendo considerada, portanto, ciência.

Devemos, diuturnamente, como propõem Moreira e Pimenta (2021, p. 941), nos questionar “Que professor os cursos de Pedagogia estão formando? Técnicos-executores, peças de uma engrenagem ou intelectuais críticos-reflexivos pesquisadores da práxis educativa?”. É nessa direção que devemos inclinar nosso olhar de pesquisadores e pesquisadoras a fim de combater a perpetuação do neoliberalismo e o discurso economicista, que consideram a educação uma mercadoria. Enquanto educadores, não podemos ser coniventes com tais perspectivas, tampouco podemos negar a condição intelectual do profissional pedagogo.

Moreira e Pimenta (2021, p. 937) salientam o gravíssimo problema do curso de Pedagogia na atualidade, “que é o da falta de identidade profissional do pedagogo, em decorrência da ausência da questão epistemológica da formação do pedagogo”. Em razão disso, julgamos imprescindível que toda essa discussão faça parte dos cursos de Pedagogia, a fim de que os profissionais conheçam, de fato, o objeto de estudo, conheçam seu estatuto epistemológico e se percebam como intelectuais crítico e reflexivos.

### **Palavras in(conclusivas)**

A presente produção teve como principal objetivo perscrutar qual o lugar do debate epistemológico acerca da Pedagogia dentro do próprio curso. A investigação foi viabilizada por meio de uma análise da escrita reflexiva produzida por estudantes concluintes de uma universidade pública da Bahia. O estudo destacou, sobretudo, a necessidade da participação dos estudantes em discussões que contemplem o entendimento da Pedagogia como produtora de saber.

É inadmissível que, enquanto docentes de um curso de formação de professores como a Pedagogia, isentemos nossos estudantes de conhecer e analisar criticamente a Pedagogia, de reconhecê-la como um campo que envolve, além do ensino, reflexão sistemática, valores, formação, entre outros. Temos percebido uma postura de conivência com a omissão de um debate necessário que atesta a Pedagogia como uma ciência tão fundamental quanto qualquer outra, pois ela envolve a reflexão da *práxis* educativa. Essa omissão reflete diretamente no processo formativo.

Muitas reflexões, inquietações, angústias, expectativas e dissabores foram registrados nos textos reflexivos produzidos, considerados por nós como potentes ferramentas para a formação docente, visto que possibilita a ampliação do diálogo com questões que repercutem no exercício profissional. A análise minuciosa do material produzido resultou neste estudo que sinaliza a necessidade de abertura ao diálogo a respeito da trajetória e da configuração dos cursos após as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, do ano de 2006. Um longo caminho ainda deve ser percorrido para que haja a promoção e a ampliação de espaços para esse diálogo.

## Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 7, p. 171-189
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. Procedimentos de análise de dados. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-354.
- AMADO, J; FERREIRA, S. Documentos pessoais (e não pessoais). *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2013, pp. 275-289.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico**. Barcelona: Hora, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Parecer CP/CNE 05\_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2022
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1994.
- CHAVES, E. de F. A escrita reflexiva na pós-graduação: um processo de (auto)formação docente. *In*: **VI Seminário Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - SEPEMO**, 2019, Fortaleza - CE. VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará. EdUECE, 2019. v. II. p. 378-381.
- CRUZ, B. da. A Pedagogia novamente em questão. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 839–856, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1161>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- DELLOSSO, H. C. B. B. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Educação, Piracicaba, SP, 2013. Disponível em
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-21243.047, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

<[http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/21062013\\_114406\\_dissertacaohellen.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/21062013_114406_dissertacaohellen.pdf)>  
Acesso em 10 out 2022

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2008

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em:  
<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 15 out 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAIOLI, E. E. C. **O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais**. 2004. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10192>>. Acesso em: 01 out. 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2009.

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em  
<<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20817>> Acesso em: 15 set 2022

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Cap. 1, p. 9-28.

MOREIRA, J.; MASCARENHAS, A. D. N. Pedagogia como ciência da educação: dimensões epistemológicas e conceituais. **Revista Educere Et Educare**, v. 16. n. 38. Jan/Abr. 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25097. Acesso em: 10 out 2022.

MOREIRA, J. da S.; PIMENTA, G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. Disponível em:  
<<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOREIRA, J. da S.; PINTO, . de A. A (in)visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior do próprio curso: um estudo em universidades públicas do estado da Bahia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 775–800, 2021. Disponível em:  
<<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1163>>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, n 350, p. 203-218, Set/Dez, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acesso em 10 ago 2022

PIMENTA, S. G. Introdução. *In*: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas..** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>>. Acesso em: 19 out. 2022.

RADETZKE, F. S. O escrever reflexivo na constituição do Ser Professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 1, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10600/7106>> Acesso em 10 ago 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Pedagogia** – Campus Amargosa, 2008.

*Recebido: 15/11/2022*

*Aceito: 17/05/2023*

*Received: 11/15/2022*

*Accepted: 05/17/2023*

*Recibido: 15/11/2022*

*Aceptado: 17/05/2023*

