

Pedagogia e pedagogos no contexto brasileiro: inflexões sobre dilemas persistentes

Pedagogy and pedagogues in the brazilian context: inflections on persistent dilemmas

La pedagogía e los pedagogos en el contexto brasileño: inflexiones sobre dilemas persistentes

Jefferson da Silva Moreira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

Umberto de Andrade Pinto²

 <https://orcid.org/0000-0003-2691-8015>

Rebecca Machado Oliveira da Silva³

 <https://orcid.org/0000-0003-0032-0074>

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, mais especificamente, da análise documental realizada sobre Projetos Pedagógicos (PP) de quatro cursos de Pedagogia situados no estado da Bahia, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas com os seus coordenadores, nas quais buscou-se perceber qual lugar ocupa o debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de conhecimento no âmbito da proposta pedagógica-curricular e nas ações formativas cotidianas no interior desses cursos de graduação. Teoricamente, a pesquisa está pautada nos estudos de Libâneo (2010), Pimenta (1996), Franco (2008), Saviani (2008) e Silva-Junior (2019), os quais convergem na defesa da especificidade epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação. Os resultados indicam que a discussão sobre a Pedagogia no tocante à sua dimensão epistêmica ocupa um lugar embrionário no interior dos cursos pesquisados, suscitando a necessidade de um debate mais denso em âmbito nacional sobre essa problemática histórica no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Epistemologia da Pedagogia. Cursos de Pedagogia. Formação de pedagogos.

Abstract: This article presents partial results of a research developed at doctoral level, more specifically, of the documental analysis carried out on Pedagogical Projects (PP) of four Pedagogy courses located in the state of

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pedagogo. E-mail: jefferson.moreira@unifesp.br

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagogo. Professor associado da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail: uapinto@gmail.com

³ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Pedagoga. E-mail: rebekmos@yahoo.com.br

Bahia, as well as semi-structured interviews carried out with their coordinators, where it was sought to realize what place the epistemological debate about Pedagogy as a knowledge field occupies in the scope of the pedagogical-curricular proposal and in the daily formative actions inside these graduation courses. Theoretically, the research is based on the studies of Libâneo (2010), Pimenta (2021), Franco (2008), Saviani (2008) and Silva-Junior (2019), which converge in the defense of the epistemological specificity of Pedagogy as Science of Education. The results indicate that the discussion about Pedagogy regarding its epistemic dimension occupies an embryonic place within the researched courses, raising the need for a more dense debate at national level about this historical problematic in the Brazilian scenario.

Keywords: Epistemology of Pedagogy. Courses of Pedagogy. Education of educators.

Resumen: Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada a nivel de doctorado, más específicamente, del análisis documental realizado sobre Proyectos Pedagógicos (PP) de cuatro cursos de Pedagogía ubicados en el estado de Bahía, así como de entrevistas semiestructuradas realizadas a sus coordinadores, donde se buscó dar cuenta de qué lugar ocupa el debate epistemológico sobre la Pedagogía como campo de conocimiento en el ámbito de la propuesta pedagógico-curricular y en las acciones formativas cotidianas dentro de estos cursos de graduación. Teóricamente, la investigación se basa en los estudios de Libâneo (2010), Pimenta (2021), Franco (2008), Saviani (2008) y Silva-Junior (2019), que convergen en la defensa de la especificidad epistemológica de la Pedagogía como Ciencia de la Educación. Los resultados indican que la discusión sobre la Pedagogía en cuanto a su dimensión epistémica ocupa un lugar embrionario dentro de los cursos investigados, planteando la necesidad de un debate más denso a nivel nacional sobre esta problemática histórica en el escenario brasileño.

Palabras-clave: Epistemología de la Pedagogía. Cursos de Pedagogía. Formación de educadores.

Introdução

Este artigo recupera o debate sobre as especificidades epistemológicas da Pedagogia como Ciência da Educação, apresentando resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, de abordagem qualitativa, que toma como objeto de investigação as significações⁴ produzidas por estudantes e professores(as) formadores(as) de cursos de Pedagogia do estado da Bahia sobre a sua dimensão epistêmica, buscando perscrutar o lugar dessa discussão no interior das suas propostas formativas e curriculares.

Nesse sentido, este texto objetiva socializar resultados da primeira etapa da pesquisa relatada, resultante de análise documental realizada sobre Projetos Pedagógicos (PP) de quatro cursos de Pedagogia situados no estado da Bahia, bem como de entrevistas semiestructuradas realizadas com os seus coordenadores, em que buscou-se perceber qual lugar ocupa o debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de conhecimento no âmbito da proposta pedagógica-curricular e nas ações formativas cotidianas no interior desses cursos de graduação.

As seguintes indagações direcionaram o desenvolvimento do processo investigativo: como os PP de quatro cursos de Pedagogia do estado da Bahia se posicionam sobre a dimensão teórico-científica

⁴ A ideia de significação remete à relação dialética existente entre os sentidos e significados construídos pelo sujeito frente à realidade social no qual atua e está inserido, conforme Aguiar, Soares e Machado (2015).

da Pedagogia como campo de conhecimento? As matrizes curriculares desses cursos de graduação abordam tematicamente essa discussão no interior das suas disciplinas? Quais concepções de Pedagogia figuram, ainda que implicitamente, nos PP desses cursos? Como os(as) coordenadores(as) desses cursos de graduação avaliam o lugar dessa discussão no interior dos cursos de Pedagogia pesquisados?

As reflexões elaboradas por Libâneo (2011), Pimenta (2011) e Franco (2008) sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, e as disputas e embates sobre as finalidades às quais esse curso de graduação no Brasil deve responder, em consonância com as raízes epistemológicas da Pedagogia como Ciência da Educação, levam-nos a problematizar o atual formato da *licenciatura* em Pedagogia, especialmente após a aprovação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia em âmbito nacional (DCNP). Resultante da posição hegemônica de entidades de educadores brasileiros que consideram o princípio da docência como base da identidade profissional de todo educador, avaliamos que esse documento apresenta inúmeras imprecisões, fragilidades teóricas e concepções restritas de formação, estando longe de conceber a Pedagogia como ciência que estuda a *práxis* educativa, como sugere Pimenta (2011).

Outro elemento importante a problematizar no atual contexto brasileiro é o vertiginoso processo de expansão de cursos de licenciatura em Pedagogia por meio da iniciativa privada, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD), na última década, que carecem de uma análise crítica sobre a qualidade da sua oferta e dos impactos na formação desses profissionais. Dados divulgados pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), através do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2020), indicam que os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EaD aparecem, em primeiro lugar, como os mais procurados, tanto nas redes públicas como nas redes privadas de ensino em todo o Brasil. Dados dessa mesma pesquisa apontam, também, que a região Nordeste é a segunda com o maior número de matrículas, com 1,8 milhão de estudantes no ensino superior presencial e EaD, representando 21,3% das matrículas no Brasil. No estado da Bahia, os dados coletados pela Semesp advertem que em 2018 o curso de Pedagogia despontava como o mais procurado na modalidade EaD, tendo 25,4 mil matrículas no período, com 13.130 ingressantes e 3.099 concluintes.

Nessa esteira, colocamos em relevo dados preocupantes sobre os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores no Brasil. Gatti (2014, p. 37) aponta indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para oferta desses cursos na modalidade EaD ocorre sem que um projeto de formação “[...] no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente”.

A pesquisadora indica que as inquietações que vêm se revelando entre os educadores diante desse cenário é que a inserção da formação docente nesses moldes como vem ocorrendo evidencia-se mais precária que a dos cursos presenciais e que, em vez de contribuir para a solução dos problemas no âmbito da formação de professores, poderá torná-los ainda mais frágeis e desestabilizar “[...] uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade, já experimentada no país em iniciativas públicas diversas, por exemplo, nos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo” (GATTI, 2014, p. 37).

Esse cenário de tensões evidencia a necessidade de ações e políticas governamentais que precisam ser direcionadas com vistas à mudança desse quadro desafiador pela qual a formação de professores e pedagogos é atravessada no Brasil. É importante dizer, também, que o atual formato do curso de Pedagogia como uma licenciatura voltada aos anos iniciais da escolarização contribui para a descaracterização profissional do pedagogo *stricto sensu*, isto é, especialistas que lidam com as questões educativas existentes na *práxis* social. Aliado a isso, presenciamos o avalanche de políticas neoliberais no cenário brasileiro (MOREIRA, FRANCO, MASCARENHAS, 2022) e lidamos no contexto acadêmico, com um certo desinteresse e falta de compreensão sobre as especificidades da Pedagogia como campo de conhecimento por parte das entidades envolvidas na discussão sobre o curso de Pedagogia, o que resulta, muitas vezes, em propostas de organização curricular para esse curso de graduação sem qualquer referência e sintonia, ou mesmo, referenciada em uma Teoria da Pedagogia.

Consideramos, portanto, que a promulgação das DCNP (2006), ao não levar em consideração os debates sobre a complexa epistemologia da Pedagogia contribuiu, paradoxalmente, para o agravamento de problemas crônicos em torno da identidade do curso de Pedagogia no Brasil e da formação de pedagogos, os quais parecem não encontrar espaço no interior desse curso de graduação para o estudo aprofundado do fenômeno educativo como seu objeto de estudo, tendo em vista que a estrutura curricular desses cursos passa a ser fortemente centralizada na docência e nas denominadas metodologias de ensino. Moreira e Pinto (2021) indicam ser urgente o debate sobre a revisão das DCNP (2006), de modo que esse curso possa contemplar, organicamente, o campo de conhecimento da Pedagogia no interior da sua proposta curricular.

Para aprofundar essas questões supracitadas, o texto está estruturado em cinco seções. A presente introdução, na qual são apresentadas informações iniciais sobre os objetivos da pesquisa, suas questões norteadoras e os referenciais teóricos que a sustentam. Já a segunda seção versa, especificamente, sobre os aspectos epistemológicos sustentadores da Pedagogia como Ciência da *práxis* educativa. A terceira seção apresenta, em síntese, um panorama do curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua inauguração em 1939 até a promulgação das DCNP (2006). A quarta seção trata dos aspectos metodológicos do estudo, descrevendo a natureza da investigação, o *locus* de realização da

pesquisa, a definição dos participantes, e também como se deu a coleta dos dados empíricos e seu tratamento. A quinta seção apresenta os resultados e análises empreendidos sobre os dados coletados, realizando um cotejo com o quadro referencial. Por fim, apresentam-se as considerações finais, indicando os principais resultados alcançados, da mesma forma que as limitações do estudo e a necessidade do delineamento de novos processos investigativos sobre a temática em relevo.

A Pedagogia como ciência da práxis educativa

Nesta investigação, assumimos a defesa de que a Pedagogia é a Ciência da Educação, orientadora da *práxis* educativa, possuidora de estatuto epistemológico próprio, em consonância com os estudos desenvolvidos por Libâneo (2010), Franco (2008), Pimenta (1996, 2021), Saviani (2008), Silva Junior (2021), entre outros pesquisadores brasileiros que se destacam com uma vasta produção sobre a temática. Trata-se, portanto, de uma Ciência Dialética que possui a educação (fenômeno social) como seu objeto de estudo e problematização; e o faz a partir do método crítico-dialético, o que lhe permite desvendar o conflito de interesses existentes sobre o seu objeto.

Enquanto Ciência da Educação, a Pedagogia possui o compromisso com a emancipação humana, fazendo a denúncia dos processos que impedem a efetivação da educação como um direito inalienável dos humanos. Assim, é no princípio da unidade teoria e prática (*práxis*) que a Pedagogia anuncia possibilidades transformadoras aos contextos educativos que se manifestam na sociedade nos espaços escolares e não escolares. Portanto, reduzi-la à docência é uma visão estreita e empobrecida do seu estatuto epistemológico e do seu significado como teoria da educação.

No tocante à configuração teórico-epistêmica da Pedagogia, Pimenta (1996) afirma que, diferentemente das demais ciências da educação, ela caracteriza-se fundamentalmente como ciência da prática e nisso reside a sua especificidade. Na análise da referida pesquisadora, a Pedagogia não se constitui como discurso *sobre* a educação, mas toma como referência a prática concreta dos educadores para a constituição do seu significado, confrontando tais saberes com os conhecimentos teóricos. Assim, é no processo de reflexão dessa prática situada historicamente em um determinado contexto social que a Pedagogia vai constituindo o seu campo epistemológico. Desse modo, a Pedagogia volta-se à prática “a partir da qual e para qual estabelece proposições” (PIMENTA, 1996, p. 47).

Libâneo (2001, 2010), por sua vez, sinaliza que há uma ideia de senso comum, inclusive entre muitos pedagogos, de que a Pedagogia representa o ensino ou a forma de ensinar. Para o autor, segundo essa lógica, o pedagógico seria o metodológico, o saber-fazer, ou o modo de ensinar a matéria. Trata-se, na verdade, de uma visão simplista que acaba por desconsiderar toda a complexidade inerente

ao estatuto epistemológico da Ciência Pedagógica. Na análise desse pesquisador, a Pedagogia se ocupa com a formação escolar de crianças, com processos educativos, fatos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela possui um sentido muito mais amplo e complexo. Desse modo, o autor define a Pedagogia como um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – da prática educativa como elemento integrante da atividade humana inerente aos processos sociais (LIBÂNEO, 2010; LIBÂNEO, 2001).

Os estudos desenvolvidos por Franco (2008) também convergem em defender a Pedagogia como a Ciência da Educação. Para a autora, o objeto específico de estudo da Pedagogia é a educação como prática social. Com efeito, caberia à Pedagogia, enquanto ciência “[...] o estudo, a compreensão e a transformação da *práxis* educativa” (FRANCO, 2008, p. 75, grifo da autora). A autora posiciona-se criticamente argumentando que a Pedagogia foi perdendo a possibilidade de fazer-se científica a partir do momento em que pretendeu organizar toda a sua racionalidade e prática social com base nos pressupostos da Ciência Moderna e nos fundamentos do Positivismo, aspectos substancialmente inadequados aos seus pressupostos epistemológicos.

De acordo com Pimenta (2021, p. 929), a Pedagogia enquanto ciência tem como finalidade proceder com uma análise teórica e crítica das práticas educativas para evidenciar as condições que contrariam a formação humana como direito dos humanos e, no movimento de unidade entre teoria e prática, apontar possibilidades para a *práxis* transformadora. Em sua visão “[...] diferente das demais ciências que estudam a educação, ela tem um compromisso que é o de transformação das condições que geram a desigualdade”.

Além dessa compreensão teórico-epistemológica, a presente pesquisa está fundada em pressupostos da abordagem sócio-histórica, especialmente nos contributos de Vygotsky (2009) e Aguiar e Ozella (2013) sobre os conceitos de sentidos e significados. Dessa maneira, destacamos que a base epistemológica da abordagem sócio-histórica é o materialismo histórico-dialético de Karl Marx que nos ajuda a compreender o fenômeno investigado para além das suas aparências e imediatidades.

Com efeito, o olhar do pesquisador orientado pela abordagem crítico-dialética busca ultrapassar o imediatismo da realidade empírica investigada, captando as suas contradições e as mediações que implicam a constituição da realidade pesquisada. Tais elementos requerem, além do domínio de técnicas e procedimentos sofisticados de tratamento de dados, uma postura de mundo e instrumentalização teórico-epistemológica que o permita romper com os elementos que envolvem a ideologia dominante presentes na sociedade. Para Frigotto (1989), o método histórico-dialético toma como ponto de partida os fatos empíricos apresentados pela realidade, mas não se contenta a eles. Busca, assim, superar as impressões primeiras dos fenômenos, as representações fenomênicas dos fatos empíricos e ascender às suas gêneses, às leis fundamentais que o constituem.

Avaliamos que passados 16 anos de aprovação das DCNP (2006), as quais definem o curso de Pedagogia como uma *licenciatura* voltada à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme artigo 4º do referido documento, torna-se de suma importância compreender se e de que forma materializa-se a discussão sobre a natureza epistemológica da Pedagogia no interior desses cursos de graduação na atual configuração curricular pós DCNP (2006).

Conforme destaca Bissoli da Silva (2011), o assunto da Pedagogia é algo complexo e exige que definições a respeito da formação dos profissionais da educação sejam feitas à luz dos debates, estudos e pesquisas sobre o assunto. A pesquisadora destaca, ainda, que a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos da Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistem no decorrer da sua história.

Para Bissoli da Silva (2011, p. 149), as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares foram acentuando o caráter técnico-profissional do seu currículo “[...] cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia”. Avaliamos que tais aspectos ainda se fazem presentes atualmente e não se encerraram com a aprovação das DCNP (2006). Pelo contrário, as atuais diretrizes evidenciam ainda mais esse distanciamento apontado pela pesquisadora. Para uma melhor compreensão desses aspectos, apresentamos, na próxima seção, um breve panorama histórico do curso de Pedagogia no cenário brasileiro, os embates e impasses na sua trajetória.

Breve revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil

A formação do pedagogo se instituiu legalmente no Brasil, no ano de 1931, por meio do Decreto-lei nº 19.852, que organizou a fundação da Universidade do Rio de Janeiro. É importante pontuar que o Brasil entrou na década de 1930 marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo a necessidade de maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas.

Assim, o contexto sociopolítico da época era de mudanças para a educação nacional, propiciando a criação do curso de Pedagogia. A busca por uma educação inovadora, influenciada, pela abertura política, na 1ª fase da Era Vargas (1930 a 1937) e pelos ideais escolanovistas deram espaço para pensar uma formação em nível superior em que os professores contribuíssem para a realização

da crítica à educação tradicional, que até então vigorava. Contudo, na segunda fase da Era Vargas, de 1937 a 1945, impôs-se uma universidade padrão para todo o país, advinda do Projeto da Universidade do Brasil (UB). Sendo assim, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passou a representar, naquele momento, um padrão para a formação de professores, com uma preocupação voltada ao preparo de docentes para a escola secundária.

O curso de Pedagogia surgiu então, junto com as licenciaturas, instituído pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939 (REGLY, 2021).

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como '3+1', em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se, então, o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (REGLY, 2021, p. 123).

Segundo Regly (2021), para obter o diploma de licenciado, o bacharel em Pedagogia cursava as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial. O perfil profissional do pedagogo, conforme regulamentação que propiciou a criação do Curso de Pedagogia neste período seria o profissional técnico da educação, o bacharel, e um professor do curso normal, o licenciado.

Nos anos 1940, aparecem os indícios de atuação do pedagogo na Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei nº 8.529/46, e na Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8.530/46, pelos quais coloca o pedagogo em suas diversas atuações, que vai desde um técnico em educação, um diretor de estabelecimentos de ensino até um docente formador de professores. Já na década de 1960, ocorre uma retomada de discussão sobre a formação nos documentos legais, referentes à educação nacional, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, focalizando o pedagogo com base na sua formação para bacharel e licenciado. Assim, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais. Não houve, com esse Parecer, mudanças substanciais ao curso de pedagogia.

O Parecer CFE nº 251/62 fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em pedagogia, composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Para o curso de licenciatura foi baixado o Parecer CFE nº 292/62, legislando sobre a formação pedagógica que seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. Mantinha-se, portanto a dualidade bacharelado versus licenciatura na formação em pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013, p. 86).

Essas características curriculares acabaram marcando certa instabilidade e falta de posicionamento para a deliberação quanto aos rumos do Curso de Pedagogia, pois o tratamento genérico abordou somente a formação e não a atuação.

Em 1968, a Reforma Universitária Brasileira (RUB) fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dando um passo significativo para o reconhecimento do pedagogo, especialmente, por considerar a obrigatoriedade da formação em nível superior para profissionais que trabalhassem com a formação de professores e no planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação nas escolas.

Em seguida, o Parecer CFE nº 252/69 também tratou do currículo e da duração do curso de graduação em pedagogia instituindo as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Assim, com o parecer CFE nº 252/69 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e o curso de Pedagogia passou a formar apenas licenciados “[...] pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência” (CRUZ, 2011, p. 48).

Com a reforma do ensino primário e médio, pela Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus junto aos passos legais anteriormente dados, constituiu-se num desdobramento da Indicação nº 67/75, Parecer CFE nº 3.484/75, que segundo Regly (2021), tratou de estudos superiores de educação (habilitações e cursos de graduação, traçando um novo arranjo para os cursos superiores de educação, propondo que a formação do especialista fosse complementar à do professor). Os documentos defendiam uma orientação pragmática para a formação dos profissionais da educação, considerando desnecessária a formação dos especialistas em cursos de graduação, visto que sua formação e, conseqüentemente, sua atuação, era respaldada pela prática, indicando uma nova regulamentação para os estudos superiores de educação, trazendo mudanças estruturais para o curso de Pedagogia.

As discussões sobre a formação e a atuação do pedagogo até o início da década de 1980 aconteceram com frequência, surgindo, neste momento, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Visando estabelecer alguns parâmetros no debate em todo o Brasil, surgiu o Parecer CFE nº 161/86, que tratou da reformulação do curso de Pedagogia, propondo a docência como núcleo básico para a formação de licenciados e pedagogos. Ele não deliberou nem definiu quais seriam os caminhos a serem trilhados pelas instituições formadoras. Assim, o Curso de Pedagogia passaria a dar destaque à base docente, oferecendo uma formação generalista. A atuação do pedagogo seria de especialista e docente, este último tanto para o curso normal, quanto para as creches, pré-escolas e séries iniciais do Ensino Fundamental, além de outras modalidades, a exemplo da educação de jovens e adultos e educação especial.

No contexto da redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, é que começa a crítica a essa perspectiva da educação e da formação de docentes. Nesse período, segundo Sokolowski (2013), várias entidades foram formadas com o objetivo de discutir questões mais ampliadas sobre o curso de Pedagogia. A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE)(1983), por exemplo, deu origem, em 1992, à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta última promoveu estudos e discussões que se operacionalizaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes do curso de Pedagogia, instituídas mais tarde em 2006. A ANFOPE já defendia desde a década de 1980 a necessidade de uma base nacional comum de conhecimento fundamental na formação docente. Sobre o que seria essa base comum está a abrangência de três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: dimensão profissional (corpo de conhecimentos específicos); dimensão política (papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes); e a dimensão epistemológica (elaboração de um saber, em que o científico deve ter um espaço privilegiado). A base deveria, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum. Tudo isso já apontava a necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar.

Contudo, é importante destacar que autores como Libâneo (2001), Pimenta (1996) e Franco (2008) fazem contraponto em relação ao princípio da docência como base da formação do pedagogo. Ao considerarem, em seus estudos, a Pedagogia e seu estatuto epistemológico como Ciência da Educação, esboçam uma preocupação pautada na ideia de pensar a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, visando ao entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos, considerando, portanto, reducionista esse princípio assumido pela ANFOPE. O período que antecedeu a aprovação das DCNP (2006) foi marcado por intensos e tensos debates entre esses pesquisadores e as entidades representativas da área educacional que se aglutinaram em torno da defesa da Anfope.

Ainda de acordo com Sokolowski (2013), a divulgação dos Pareceres CNE/CP n° 5, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/ CP n° 3, de 21 de fevereiro de 2006, e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, definiu o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na Educação Básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Contudo, para Saviani (2008), as novas DCNP são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Restritas no que diz respeito ao essencial, pois se refere àquilo

que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências. E, extensivas no acessório, pois se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, como, por exemplo, interdisciplinaridade, relações étnico-raciais, diversidade etc.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa em desenvolvimento que sustenta os dados empíricos analisados no presente artigo trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, subsidiada em pressupostos da abordagem sócio-histórica como auxílio para interpretação e análise da realidade evidenciada por meio dos dados empíricos. De acordo com Sánchez Gamboa (1989, p. 98), a pesquisa dialética fundamenta-se na “[...] lógica interna do processo e nos métodos que explicam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão e entre teoria-prática (razão transformadora)”.

É importante destacar que o projeto de pesquisa que subsidia a investigação foi submetido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) de uma universidade pública federal do estado de São Paulo, sendo aprovada a sua realização através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 52982621.7.0000.5505. Toda a produção dos dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo CEP, em conformidade com as orientações éticas da área.

O *locus* da pesquisa é constituído por quatro cursos de graduação em Pedagogia ofertados por distintas universidades públicas localizadas no estado da Bahia. Os dados empíricos apresentados neste trabalho foram produzidos em duas distintas e complementares etapas, a saber: 1^a) análise documental de PP dos cursos de Pedagogia das quatro instituições participantes, a partir de roteiro orientador e de orientações da literatura especializada que trata sobre a pesquisa documental; 2^a) realização de entrevistas semiestruturadas, de maneira *on-line*, com os quatro coordenadores dos cursos de Pedagogia pesquisados. Buscou-se, após esse momento, fazer um cruzamento dessas informações, com vistas ao alcance do objetivo da pesquisa que se constitui em analisar qual lugar ocupa o debate epistemológico sobre a Pedagogia no âmbito da proposta pedagógica-curricular e nas ações formativas cotidianas no interior desse curso de graduação.

Os PP de cada curso foram solicitados aos participantes na ocasião do contato para a realização das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar no corpo do projeto e nas orientações das matrizes curriculares, possíveis aspectos que tangenciassem ou fizessem menção ao debate sobre a epistemologia da Pedagogia.

Já a escolha pelos participantes para a realização das entrevistas obedeceu aos critérios de serem coordenadores de cursos de Pedagogia de universidades públicas do estado da Bahia e estarem no momento da realização das entrevistas exercendo suas funções profissionais no referido cargo. Aos participantes foram esclarecidos, via *e-mail* e contato telefônico, os objetivos da pesquisa do mesmo modo que os procedimentos metodológicos a serem realizados, bem como os possíveis riscos que a participação na pesquisa poderia acarretar.

Todos os coordenadores de curso receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinaram o documento, explicitando a concordância com os procedimentos metodológicos, bem como autorizaram a divulgação dos dados coletados para fins acadêmicos, desde que mantendo o sigilo das suas identidades. Uma via do TCLE ficou sob a posse dos participantes e a outra com o pesquisador. As entrevistas foram realizadas de maneira remota, com a duração de, aproximadamente, 1h30 minutos, através do aplicativo Zoom Meeting. Vale ponderar, ainda, que, ao fazermos contato com os participantes, estes destacaram que a realização das entrevistas no formato *on-line* facilitaria a participação na pesquisa, o que foi prontamente atendido pelos pesquisadores.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes para conferência final. Além disso, a sua realização atendeu a todos os critérios dispostos no ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que trata de orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Todos os dados empíricos produzidos foram armazenados em computador de acesso pessoal do pesquisador, buscando preservar as identidades dos participantes em acordo com os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa científica.

É importante dizer que os nomes das instituições e dos participantes serão mantidos em anonimato. Sendo assim, os PP não serão referenciados ao final deste trabalho. No texto, os coordenadores serão identificados pela sigla CC (coordenador de curso) seguido de numeral que faz menção à instituição de Ensino Superior que estão vinculados.

Resultados

A Pedagogia nos cursos de Pedagogia investigados: análises e problematizações dos seus Projetos Pedagógicos

Os principais achados desta investigação leva-nos a apontar, a partir da análise documental empreendida sobre os PP e as entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia das quatro instituições de Ensino Superior participantes, que o estudo sobre a própria Pedagogia no que concerne à sua natureza epistêmica como campo de investigação e produção de

conhecimentos sobre as práticas educativas presentes na sociedade é incipiente ou, até mesmo, inexistente no interior dos cursos pesquisados.

Dos quatro PP analisados, em apenas dois deles foi possível encontrar uma rápida menção à especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação no corpo do documento, ainda que de forma embrionária e sem o devido aprofundamento que essa temática deveria ter. No que diz respeito aos pressupostos teóricos e epistemológicos orientadores dos PP analisados, em nenhum deles foi possível encontrar menção à especificidade da Pedagogia no tocante à sua dimensão epistemológica.

Assim, prevalece no interior das propostas formativas desses cursos conhecimentos ligados às disciplinas denominadas *Fundamentos da Educação*, tais como: Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Antropologia da Educação; entre outras. Com efeito, o curso evidencia uma organização curricular disciplinar estruturada no formato de Ciências da Educação, desconsiderando, contraditoriamente, a especificidade da Pedagogia como ciência da *práxis* educativa. Sobre esse aspecto, Silva Junior (2019) destaca que o curso de Pedagogia não costuma olhar para si próprio, aspecto que explica o fato surreal de que a disciplina acadêmica Pedagogia nunca tenha tido espaço reservado em seu interior. Na sua análise, se um dia a organização curricular disciplinar for abandonada, a Pedagogia não sofrerá nenhum efeito, não porque terá sido afetada, mas porque jamais ela foi considerada.

Esse problema histórico de esvaziamento e, por vezes, da negação da própria Pedagogia no interior dos cursos de Pedagogia não foram resolvidos com a promulgação das DCNP (2006). Pelo contrário, os problemas foram ainda mais agravados, tendo em vista que as referidas diretrizes não fazem, sequer, menção ao campo de conhecimento denominado Pedagogia e da sua referência no interior desses cursos de graduação, prevalecendo fortes influências de conhecimentos psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, dentre outros, o que resulta em uma profusão de temáticas no interior das propostas curriculares desses cursos de graduação.

Conforme apontado por Bissoli da Silva (2011), as fissuras e hiatos sobre a identidade do curso de Pedagogia e o perfil profissional do seu egresso é algo complexo que nos remonta às suas próprias origens no Brasil, como já foi registrado no presente texto. Na análise dessa pesquisadora, a identidade do curso de Pedagogia e, por consequência, do pedagogo, ainda continuam em aberto na atualidade. Para ela, o assunto da Pedagogia é algo complexo e exige que definições a respeito da formação dos profissionais da educação sejam feitos à luz dos debates, estudos e pesquisas sobre o assunto. Na sua visão, a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos da Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persiste no decorrer da sua história. As tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares foram acentuando o caráter técnico-profissional do seu currículo “[...] cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de

trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia” (BISSOLI DA SILVA, 2011, p. 149).

Conforme atestado por Pimenta (2011), especialmente após a promulgação das DCNP (2006), o curso de Pedagogia ficou restrito à formação de professores e a Pedagogia ficou subsumida à docência. Assim, o texto final das DCNP (2006) expressa uma visão simplista e reducionista da Pedagogia e do próprio exercício profissional do pedagogo. Em contraposição a essa ideia, consideramos que a PEDAGOGIA é a base da DOCÊNCIA e não ao contrário, conforme sacramentado nas DCNP (2006), acabando por reduzir a potencialidade teórico-prática da Ciência Pedagógica.

Assim, as imprecisões teóricas e conceituais existentes nas DCNP (2006), que estão longe de considerar a Pedagogia como um campo de conhecimento específico da *práxis* educativa, reverberam, em nossa percepção, nessas fragilidades encontradas no interior dos desenhos curriculares dos cursos pesquisados.

Foi possível constatar, ainda, a partir da análise das matrizes curriculares dos quatro cursos de Pedagogia que os conhecimentos profissionais veiculados no curso estão, majoritariamente, voltados ao tratamento das metodologias de ensino para atuação docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em nossa percepção, são insuficientes os conhecimentos profissionais veiculados no curso para a atuação de pedagogos no contexto escolar fora da sala de aula, em funções de coordenação, gestão e administração escolar. Ao mesmo tempo, o tratamento de conhecimentos veiculados aos espaços não escolares são, também, incipientes para a atuação dos egressos nesses múltiplos campos que ganham cada vez mais espaço na sociedade contemporânea.

É importante dizer que ao realizarmos a análise das ementas das disciplinas que compõem a organização curricular dos cursos investigados, encontramos em duas dessas instituições a presença do debate sobre a epistemologia da Pedagogia como conteúdo temático de dois componentes curriculares. Consideramos tal aspecto, ainda que tímido, um diferencial dos cursos investigados, tendo em vista a necessidade imperiosa de que os futuros pedagogos possuam compreensão da área de investigação pelos quais estão sendo formados: se não é nos cursos de graduação em Pedagogia, em qual outro espaço esses futuros profissionais poderão se apropriar de conhecimentos especializados sobre a epistemologia da Ciência Pedagógica?

É preciso lembrar, ainda, que esse apagamento da Pedagogia como campo de conhecimento no âmbito acadêmico não é restrito, apenas, ao interior dos cursos de Pedagogia, mas, também, no âmbito da própria pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Silva Junior (2021) indica que a Pedagogia, subestimada e mal-acomodada nos currículos de graduação sofre circunstâncias e condições ainda piores no âmbito da pós-graduação. O autor nos lembra que dos 23 Grupos de Trabalho (GT) em que

a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) se estrutura, em nenhum deles a Pedagogia é tomada como objeto de estudo referencial. Além disso, nem nas tabelas das Áreas de Conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Pedagogia também ainda não conquistou seu espaço.

Para Silva Junior (2021, p. 19), tão intrigante quanto a ausência da Pedagogia em uma tabela oficial que trata das áreas de conhecimento é a presença da Educação nessa mesma tabela. De acordo com o autor, a educação é um fenômeno social, um objeto a ser estudado e não uma área de conhecimento. Assim, conclui pela evidência de mais um grande paradoxo: a Educação pode ser e é estudada do ponto de vista filosófico, histórico, sociológico ou até mesmo econômico, “mas não é significativamente estudada em termos propriamente pedagógicos”.

Tais aspectos, de alguma maneira, incidem na necessidade de um maior desenvolvimento de estudos e pesquisas – como é o caso deste trabalho de doutoramento – que focalizem como objeto de investigação a Pedagogia no tocante ao seu aspecto epistêmico, o que, por certo, poderá dar visibilidade e colaborar para que movimentos insurgentes se efetivem na busca de fortalecer as especificidades desse campo de estudos.

Quais as percepções dos coordenadores de curso sobre o lugar da Pedagogia no interior desse curso de graduação?

Ao serem questionados durante as entrevistas se a Pedagogia poderia ser considerada uma ciência, todos os coordenadores de curso participantes da pesquisa foram contundentes em considerá-la a *Ciência da Educação*, possuidora de um estatuto epistemológico próprio e que se utiliza de métodos específicos para a produção de conhecimento. Trata-se, na visão dos participantes, de uma ciência diferenciada, que lida com objetos complexos e multifacetados e que estabelece um diálogo premente com outras áreas de conhecimento para a explicação do fenômeno educativo, conforme pode ser observado a seguir:

[...] É uma ciência diferenciada, mas ela pode ser considerada ciência, porque ela trabalha com o humano. Por que trabalhar com o humano não significa ciência? Eu acredito que há uma questão muito política por trás disso aí... Não considerar a Pedagogia como ciência para não colocar ela no mesmo patamar de outras ciências e seja desvalorizada. Então, eu considero com as discussões do doutoramento, eu vim do doutoramento nessa linha, tanto nas discussões recentes em defesa do curso de Pedagogia e esse repensar sobre a *Pedagogia como a Pedagogia da ciência. Mas a ciência que lida com o ser humano. E, quando lidamos com ser humano, nós temos que ver a complexidade ao redor desse ser humano. Mas no meu ponto de vista essa complexidade não tira o caráter epistemológico da Pedagogia* (Depoimento de CCI, grifo nosso).

Sim. A Pedagogia, antes de mais nada, é uma área de conhecimento. *Uma área de conhecimento que tem objeto e esse objeto para se alcançar são desenvolvidos métodos...* E aí você vai para as diversas linhas teórico-epistemológicas que vão alcançar esse objeto. Este é um dos grandes desafios do processo de formação dentro dos cursos de Pedagogia. Porque como nós temos uma só palavra, um só termo que alcança a ideia dessa área de conhecimento, *essa ciência e alcança o nome do curso e a profissão, as pessoas confundem e, às vezes, reduzem a Pedagogia ao curso e à área profissional e esquecem essa dimensão epistemológica da Pedagogia como área de conhecimento que tem na educação, em seus processos...* Em todos esses processos que estão envolvidos ali dentro da educação, no seio da sociedade, como grande objeto de estudo da Pedagogia. Essa área do conhecimento, essa ciência por sua natureza interdisciplinar. E por ser interdisciplinar é mais um ponto de muito conflito epistemológico porque onde é que nós nos assentamos, se às vezes discutimos o processo de educação e aí nos ancoramos em perspectivas do campo da Psicologia para explicar isso... Se nos ancoramos no campo da Sociologia para explicar esse mesmo fenômeno... Se nos apegamos com o campo da História... *Mas o fato é que a Pedagogia é uma área complexa, que tem o seu objeto de estudo complexo, daí a necessidade de dialogar com outros campos do conhecimento para alcançar seu objeto* (Depoimento de CC 2, grifo nosso).

[...] E assim todo o contato que eu tive de aprofundamento na área da Pedagogia veio através dos estudos da obra dele. Então, assim é pra mim, é o Saviani sempre trata a Pedagogia como como uma ciência, não é? Inclusive, desenvolveu a sua própria Pedagogia, que tem sentidos muito avançados. Então, a Pedagogia Histórico-Crítica como um avanço muito importante no campo da ciência da educação, principalmente partindo de referenciais do Materialismo Histórico-Dialético que eu compartilho. Então assim na minha perspectiva, sempre que eu tive essa possibilidade, sempre que eu tive essa proximidade com o campo da Pedagogia, eu absorvi a partir dessas referências, então sempre compreendi, né? *A Pedagogia enquanto uma ciência. Enquanto um conjunto sistematizado de saberes para compreensão de um objeto específico que é a educação. Então, eu entendo sim como ciência* (Depoimento de CC 3, grifo nosso).

Sim, *a Pedagogia é uma ciência, porque a Pedagogia tem um objeto de estudo próprio e uma base epistemológica. E que base epistemológica é essa?* Ela se nutre, é óbvio, de outras ciências, vamos dizer assim, mas que ela consegue, a partir da análise da junção dessas outras, ela consegue produzir o seu próprio objeto, que é a Educação nos seus processos formativos, de forma intencional, organizada e com propósitos. *Então, a Pedagogia, na minha humilde opinião, é uma ciência* (Depoimento de CC 4, grifo nosso).

As análises dos excertos das entrevistas produzidas a partir dos diálogos realizados com esses coordenadores de cursos nos indicam a evidência de aprofundamento teórico-conceitual por parte desses sujeitos sobre a dimensão epistêmica da Pedagogia e a compreensão do seu estatuto de cientificidade. São importantíssimas todas as advertências feitas pelos participantes sobre a complexa epistemologia da Pedagogia que não pode ser analisada a partir das diretrizes e parâmetros impostos pelo paradigma da ciência moderna, positivista e cartesiana. É importante considerar, entretanto, que o fato de os coordenadores entrevistados serem sensíveis/conscientes do debate epistemológico sobre a Pedagogia não garante que essa temática seja discutida com profundidade nos cursos que coordenam, conforme será visto adiante.

Franco (2008, p. 78) considera que a Pedagogia é uma ciência que tem como finalidade específica o estudo e a compreensão da práxis educativa, com vistas à organização de meios e processos educativos numa sociedade. Nesse sentido, a epistemologia da Pedagogia incorpora o pensamento dialético e a superação do pensamento simplificador e reducionista que tenderam, historicamente, a fragmentar um determinado objeto para estudá-lo. A epistemologia complexa da Ciência da Educação pressupõe uma necessária intercomunicação entre “[...] pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade”.

Todavia, ao serem questionados sobre o lugar dessa discussão no interior desse curso de graduação, os depoimentos dos coordenadores corroboram sobre a existência, inexistência e/ou insuficiência do estudo sobre a epistemologia da Pedagogia no interior dos cursos que coordenam:

Não. Eu não vejo essa discussão. Pode acontecer... Aconteceu isso comigo, eu professora fui esclarecer, pode ser assim, momentos individuais, mas, assim, como... Mas na proposta pedagógica para se discutir isso eu não vejo ainda. [...] Não vejo [se referindo à discussão nas disciplinas do curso]. Porque a coordenação precisa validar os planos de ensino das turmas, além da área... Então, eu tenho acesso aos planos e eu não vejo isso. Pode ser que exista um momento que alguém tenha chamado atenção, mas, assim, realmente, como fundamento necessário, de base, não vejo. (Depoimento de CCI, grifo nosso).

Existe. Ela existe. Agora, se você quer saber se é suficiente, aí eu diria que não. Ela atravessa o debate em vários momentos do curso. Ela aparece no debate. Mas não é suficiente. (Depoimento de CC 2, grifo nosso).

Eu acredito que sim. Acredito que sim. Esse elemento que aparece no nosso PPP, a gente tem um componente que trata disso mais especificamente. Eu acho que eu sinto que os nossos colegas, meus colegas e professores, eles têm a preocupação com essa temática. Que isso de alguma forma tenha um impacto na formação desses estudantes. Eu acho que de alguma forma eles têm contato com essa discussão, mas eu não sei até que ponto é o nível de apropriação e como isso está se dando. Isso não tenho condições de te dizer. Mas eu acho que é esse debate, ele é oferecido aos estudantes durante o processo de formação deles de diversas formas. Agora, a apropriação dele não tenho condições de te dizer como se dá. (Depoimento de CC3).

Não, foi como eu já te disse. Não existe, por conta... Embora a gente... Não, ela existe! A gente notou a deficiência, colocou o campo lá, a disciplina, mas eu acho que a gente não conseguiu ainda fazer com que os meninos percebessem isso, ampliassem isso, até alguns professores também, eu acho que ainda não tem essa consciência. (Depoimento de CC4).

Como pode-se observar no depoimento de CCI, na sua opinião, essa discussão é ausente no interior do curso de graduação da sua instituição. De fato, ao fazermos a análise do PP dessa instituição não aparece na proposta pedagógica assim como nos ementários das disciplinas quaisquer referências à Pedagogia como campo de conhecimento.

Já CC2 afirma que é uma discussão atravessada no interior do curso e que, de alguma forma, se faz presente ao longo do processo formativo dos discentes. Ao analisarmos o PP e ementário das disciplinas do curso que coordena, podemos encontrar referência ao conteúdo temático sobre a Ciência Pedagógica especialmente na disciplina Didática, componente obrigatório desse curso de graduação.

CC3, por sua vez, afirma categoricamente que essa discussão aparece no PP e sobre a preocupação desse debate no interior do curso pelos professores formadores. Pondera, no entanto, não ser possível afirmar até que ponto é o nível de apropriação pelos estudantes. É importante dizer, todavia, ao fazermos a análise documental de todo o PP e ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, não encontramos qualquer menção à especificidade da Pedagogia como campo de conhecimento no curso da instituição em que atua.

Por sua vez, CC4 afirma, taxativamente, que essa discussão não existe no curso, porém, faz a retificação e aponta a existência de um componente curricular que aborda tal questão. De fato, ao analisarmos as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas desse curso de graduação podemos encontrar um componente curricular voltado à discussão da Pedagogia como ciência, o problema da cientificidade das Ciências Humanas, a teoria pedagógica numa perspectiva histórico-social, a Pedagogia à luz das diretrizes curriculares do curso, a identidade do pedagogo e história das ideias pedagógicas. No entanto, justifica a entrevistada que, na sua percepção, trata-se de um tema que ainda não parece ser tão bem-compreendido por estudantes e professores-formadores.

Considerações finais

Este artigo objetivou socializar os resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento, resultante de análise documental realizada sobre PP de quatro cursos de Pedagogia situados no estado da Bahia, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas com os seus coordenadores, em que se buscou perceber qual lugar ocupa o debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de conhecimento no âmbito da proposta pedagógica-curricular e nas ações formativas cotidianas no interior desses cursos de graduação.

A análise sobre os dados empíricos coletados nos permite afirmar que a Pedagogia, do ponto de vista epistemológico, ocupa um lugar embrionário e praticamente não é discutida no âmbito da formação inicial de pedagogos nos cursos de licenciatura em Pedagogia pesquisados, formatados pelas orientações das atuais DCNP (2006). Nesse sentido, os excertos dos depoimentos dos coordenadores de curso entrevistados apontam que, de algum modo, essa discussão é atravessada no interior do curso de graduação, porém, sem o devido aprofundamento e atenção que merece.

Consideramos que o direcionamento da Pedagogia apenas como um curso de formação de professores, conforme difundido no contexto brasileiro, contribui para uma visão reducionista e simplificadora da Pedagogia como campo de conhecimento, desconsiderando toda a sua complexidade e potencialidade como ciência que estuda os processos educativos existentes na realidade social – contemplando a docência, mas não se reduzindo a ela.

É importante dizer, nesse sentido, que a Pedagogia como campo de conhecimento deve ser a base dos processos formativos nos cursos de Pedagogia, seja ele voltado para a formação de professores, pedagogos e pesquisadores da *práxis* educativa. Isso porque consideramos que a Ciência Pedagógica possui métodos, um objeto de estudo que lhe é próprio – a educação como prática social humana – e um *corpus* de conhecimentos e saberes, diferenciando-a de outras ciências que também estudam a educação. Ao realizar a análise dos fenômenos educativos, a Pedagogia, sob a ótica do pedagógico, faz a proposição de ações e intervenções que possibilitam a transformação das condições que geram as desigualdades nos processos educativos.

Posto isso, a importância e a necessidade de reconhecimento de que a Pedagogia é uma ciência diferenciada, uma ciência da *práxis*, que possui o compromisso com a construção de um processo educativo civilizatório e humanitário. Enquanto ciência da *práxis*, a Pedagogia possui, inevitavelmente, como horizonte a proposição de uma sociedade mais justa, a serviço daqueles que historicamente foram excluídos no seio de uma sociedade marcada por disputas e contradições sociais, políticas e econômicas, em busca de um processo transformador.

Além desses aspectos, os dados coletados e as análises realizadas neste estudo confirmam o que as pesquisas desenvolvidas há mais de duas décadas evidenciam (LIBÂNEO, 2010; FRANCO, 2008; PIMENTA, 1996) de que no interior dos cursos de Pedagogia a discussão sobre a natureza epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento é inexistente ou insuficiente. Esses aspectos possuem incidência e reverberações no próprio *status* e paradoxo de a Pedagogia não se constituir como campo disciplinar, inclusive, nem no interior dos próprios cursos de Pedagogia.

Além disso, a própria desconsideração das especificidades da Pedagogia como curso, campo de conhecimento e atividade prática nas DCNP (2006) é, por certo, um equívoco que se reflete na organização dos PP dos cursos de Pedagogia, que não assumem a contemplação de tais elementos como eixos estruturais para a organização curricular desses cursos de graduação.

Finalizamos este estudo apontando a necessidade de reconvocação do debate sobre novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, em que as considerações das dimensões teóricas, práticas e organizacionais desse campo de conhecimento estejam presentes. É fundamental que as entidades progressistas envolvidas com as discussões sobre

os cursos de Pedagogia possam se voltar aos resultados de investigações⁵ desenvolvidas nos últimos 16 anos, após a aprovação das DCNP (2006), as quais demonstram as inconsistências das atuais propostas curriculares dos cursos de Pedagogia na formação de professores para atuar nos anos iniciais da Educação Básica e como pedagogos nas mais diversas instâncias da *práxis* educativa na sociedade.

Nesse sentido, apontamos que esse debate precisará estar respaldado, fundamentalmente, em substratos teórico-conceituais em sintonia com a complexidade da Ciência Pedagógica, de modo que as orientações para a organização curricular dos cursos de graduação em Pedagogia possam expressar sintonia com os fundamentos constituintes de uma Teoria da Pedagogia. Sem a consideração básica desses elementos, tenderemos a “nadar contra a maré”, persistindo em teses ultrapassadas e que, ainda hoje, não conseguiram contribuir, efetivamente, com a construção de processos pedagógicos a serviço da emancipação humana e, sobretudo, a favor da escola pública brasileira socialmente justa e voltada aos interesses das classes populares.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/cjgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

DA SILVA, C. S. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, S. G. (Org). 3. ed. São Paulo: Cortez Editora BISSOLI, 2011.

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. Acesso em: 13 set. 2022.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MOREIRA, J. da S.; FRANCO, M. A. S.; MASCARENHAS, A. D. N. Formação de pedagogos(as): imprecisões da Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3858>. Acesso em: 20 nov. 2022.

⁵ Ver especialmente: Pimenta et. al. (2017), Mascarenhas (2015), Silvestre e Pinto (2017).

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

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, S. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n.º. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, S. G. (Org). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em 13 de set de 2022.

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais**. 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MOREIRA, J. da S.; PINTO, U. 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: 20 nov. 2022.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U.A. **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. Apresentação à 3ª edição. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. In: FRANCO, M. A. S.; MASCARENHAS, A. D. N.; MOREIRA, J. da S. (Orgs.). Dossiê temático: Pedagogia: epistemologia, saberes e práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, Especial, p. 925-948, novembro 2021.

REGLY, M. P. Revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil: Edificando um constructo. *Multifaces do Conhecimento Científico: Teoria e Prática*. Jul. 2021, v. 1, n. 6, 121-136. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/67/54>. Acesso: 25 nov. 2022.

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

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: SEMESP, 2020. 10ª edição. Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Prefácio. In: **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. PEDROSO, C. C. A et. al. (Orgs). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Profissão de pedagogo(a) e escola pública. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (Orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba. Ano20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192>. Acesso: 25 nov. 2022

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2º Ed. 2009.

Recebido: 03/12/2022

Aceito: 11/03/2023

Received: 12/03/2022

Accepted: 03/11/2023

Recibido: 03/12/2022

Aceptado: 11/03/2023

