



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O CAMPO TEÓRICO-INVESTIGATIVO DA PEDAGOGIA E A PRÁXIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jefferson da Silva Moreira – UEFS
Hélio da Guia Alves Junior – UNISANTOS
Adelson Ferreira da Silva - UNEB

RESUMO:

Este painel apresenta resultados de três pesquisas sobre a formação de professores no curso de pedagogia, considerando, em linhas gerais, a sua perspectiva epistemológica no âmbito da abordagem crítico-progressista da educação. Compartilha, em termos metodológicos, a análise documental, a aplicação de questionário e entrevista dentro da abordagem da pesquisa qualitativa. Parte-se da concepção de pedagogia como ciência da educação, delineando, portanto, o perfil de formação docente evidenciado nos resultados da investigação dos sujeitos, dos objetos e das instituições do campo educacional. Discute a problemática da pesquisa como componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia, sob a tese de que toda formação de professores contém uma práxis profissional que lhe é inerente; e esta práxis, como tal, fundamenta-se no campo teórico-investigativo da ciência da educação.

Palavras-chave: Formação de pedagogos, Fundamentos Epistemológicos, Curso de pedagogia.

PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES/AS-FORMADORES/AS SOBRE O CAMPO TEÓRICO-INVESTIGATIVO E A PRÁXIS PROFISSIONAL

Jefferson da Silva Moreira – UEFS

RESUMO

O artigo apresenta resultados finais de pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo, com o objetivo de analisar e discutir as significações construídas por professores/as-formadores/as de cursos de Licenciatura em Pedagogia do estado da Bahia sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento e suas (des)articulações com a formação profissional de professores e pedagogos. Com efeito, a seguinte questão balizou a investigação: *quais as significações construídas por professores/as-formadores/as de cursos de Pedagogia do Estado da Bahia sobre as relações entre o campo teórico-investigativo da Pedagogia e a práxis profissional desenvolvida no interior dos cursos de Pedagogia formatados pela Resolução CNE nº 01/2006?* Teoricamente, fundamenta-se na defesa da Pedagogia como Ciência da Educação, de abordagem crítico-dialética, a partir da compreensão desenvolvida por Libâneo (2021); Franco (2008); Pimenta (2006) e Saviani (2012). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 4 professores-formadores, atuantes em quatro distintos cursos de Licenciatura em Pedagogia de universidades públicas do estado da Bahia, cujo tratamento baseou-se nas orientações teórico-metodológicas dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013). Os depoimentos dos participantes convergem em apontar a invisibilidade da Pedagogia como Ciência no interior das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e a centralidade da formação na docência, embora esta aconteça de forma deficitária, pela multiplicidade de habilitações profissionais previstas nas DCNP (2006). Sinaliza-se a urgência de retomada do debate sobre novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, as quais devem ser construídas à luz dos fundamentos epistemológicos da área.

Palavras-chave: Pedagogia, Formação de Pedagogos, Diretrizes Curriculares Nacionais, Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa, com o objetivo de apresentar e discutir as significações¹ construídas por professores-formadores de cursos de Licenciatura em Pedagogia do estado da Bahia sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento e suas (des)articulações com a formação profissional de professores e pedagogos.

Com efeito, a seguinte questão balizou a investigação: *quais as significações construídas por professores-formadores de cursos de Pedagogia do Estado da Bahia sobre as relações entre o campo teórico-investigativo da Pedagogia e a práxis profissional desenvolvida no interior dos cursos de Pedagogia formatados pela Resolução CNE nº 01/2006?*

¹O termo refere-se à relação dialética entre os sentidos e significados, em consonância com os princípios da abordagem sócio-histórica (Aguiar; Ozella, 2013)

É importante destacar que este estudo alinha-se à perspectiva teórica que concebe a Pedagogia como a Ciência que possui a educação — fenômeno social — como seu objeto exclusivo de estudo, buscando apontar transformações e reinvenções aos processos educativos que caminham em direção oposta ao processo de humanização dos humanos. Desse modo, enquanto Ciência da prática educativa, a Pedagogia se diferencia de outros campos de conhecimento que, dentre os seus objetos de análise, estudam a educação e a ela podem contribuir, por, especialmente, propor a formulação de *intervenções* nos fenômenos educativos, com finalidades e objetivos explícitos, sendo, portanto, uma diretriz orientadora com vistas à emancipação desses processos (Moreira, 2023).

Constata-se, assim, que a Pedagogia no Brasil, enquanto uma ciência que tem por objeto os fenômenos educativos, carece de sustentação epistemológica, uma vez que em seu curso de graduação, denominado de Licenciatura em Pedagogia, a partir, especialmente, da Resolução CNE nº 01/2006, passou-se a considerar a *docência* como a base dos processos formativos de pedagogos e, portanto, o subsumiu na figura do professor. É passível de realce, ainda, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01/2006) a Pedagogia não é concebida como campo de estudos específicos das práticas educativas e/ou Ciência da Educação.

Desse modo, o artigo em tela evidencia a historicidade desses processos, demonstrando as persistentes dissociações entre a epistemologia do campo de referência da Pedagogia e a *práxis* profissional, colocando em relevo, assim, as significações de professores-formadores que vivenciam o cotidiano dos processos formativos no interior dos cursos de graduação em Pedagogia. Destaca-se a pertinência de ouvir as vozes desses sujeitos, professores-formadores, no sentido de revelarem os meandros dos “bastidores” que são tecidos cotidianamente no processo de formação inicial de professores e pedagogos, seus desafios e perspectivas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, subsidiada em pressupostos da abordagem sócio histórica e do paradigma crítico-dialético como auxílio para interpretação e análise da realidade evidenciada por meio dos dados empíricos. O *locus* da pesquisa foi 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 a partir da realização de entrevistas

semiestruturadas, de maneira *on-line*, com quatro professores-formadores atuantes nos cursos de Pedagogia pesquisados. Buscou-se, sobretudo, analisar a visão dos participantes sobre a Pedagogia como campo de conhecimento e suas (des)articulações com a formação profissional de professores e pedagogos.

Para a escolha dos professores-formadores que participariam da pesquisa, delimitamos, inicialmente, alguns critérios. O primeiro deles foi o de que entrevistariamos dois professores-formadores de cada IES participantes, devido ao volume de dados empíricos que a entrevista geraria e exequibilidade do seu tratamento e aderência com os nossos objetivos. Todavia, ao mantermos contato com os professores-formadores dos quatro cursos de Pedagogia investigados tivemos inúmeras recusas e falta de retorno aos e-mails encaminhados. Assim, cabe destacar que foram inúmeras as tentativas de contato com os professores-formadores das IES pesquisadas por envio de e-mails, mensagens via *WhatsApp*, ligações, porém, em muitos casos, sem sucesso. Diante dessas dificuldades, decidimos que entrevistariamos apenas quatro professores-formadores (um de cada IES pesquisada).

De posse dessa definição, definimos um segundo critério para a seleção dos entrevistados que foi o de que dois deles seriam professores-formadores da área de Fundamentos da Educação e outros dois da área de Prática de Ensino, especialmente, aqueles que lecionassem a disciplina Didática. Em suma, no total, quatro professores-formadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes colaboraram com a investigação por meio da concessão de entrevistas semiestruturadas.

Todos os professores-formadores entrevistados 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. As entrevistas foram realizadas de maneira remota, com a duração de, aproximadamente, 1h30 minutos, através do aplicativo Zoom Meeting. As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes para conferência final. É importante dizer que os nomes das instituições e dos participantes foram mantidos em anonimato. No texto, os professores-formadores são identificados pela sigla PF (professor-formador) seguido de numeral que faz menção à instituição de Ensino Superior que estão vinculados.

A partir da leitura aprofundada do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores-formadores dos cursos de Pedagogia pesquisados foram apreendidos os sentidos e significados, com o objetivo de alcançar os núcleos de significação. Para tanto, construímos um Quadro em três colunas, onde foram expressos os pré-indicadores (excertos

das falas dos participantes), indicadores e os núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2013) esse procedimento busca analisar as falas dos participantes, compreendendo que essa análise se configura como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, especialmente a totalidade e a historicidade no processo analítico.

Os pré-indicadores emergiram da reiteração e repetição de termos e são perceptíveis pela ênfase que os informantes dão em suas falas “pela carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições, pelas insinuações não concretizadas” (Aguiar e Ozella, 2013). Depois desse levantamento inicial das falas dos participantes expressas nas entrevistas transcritas, a partir dos indicadores, com base nos critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, foi possível definir os indicadores, o que nos permitiu chegar aos núcleos de significação. Estes concentram os pontos centrais e essenciais dos discursos dos sujeitos, superando o empírico inicial, alcançando uma maior complexidade, sendo capazes de revelar os princípios constitutivos do que está presente na fala dos entrevistados.

Assim, ao objetivar analisar as significações construídas por professores-formadores sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento e suas (des)articulações com a formação profissional de professores e pedagogos foi possível apreender os desafios e potencialidades no processo de formação no interior dos cursos de Licenciatura em Pedagogia pesquisados. Assim, as categorias da historicidade, materialidade e dialeticidade foram fundantes para a análise, ajudando na configuração dos pré-indicadores, na formação dos indicadores e na elaboração dos núcleos de significação. A organização dos dados empíricos com base nesses princípios gerou a definição de oito núcleos de significação que serão apresentados e discutidos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta subseção apresentamos as análises e os núcleos de significação elaborados a partir das entrevistas realizadas com os quatro professores-formadores dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Os alunos do curso não possuem clareza sobre o que é a Pedagogia, embora a discussão possa acontecer de forma esporádica no interior de algumas disciplinas

Ao serem questionados sobre a compreensão dos estudantes dos cursos de Pedagogia sobre a especificidade epistemológica da área e o lugar desse debate no interior das propostas

formativas e curriculares no interior dos cursos, os participantes foram reincidentes em apontarem a pouca compreensão dos discentes sobre o tema, mas, ao mesmo tempo, silenciaram que dentro do curso parecem ser oferecidas possibilidades de discussão sobre a temática.

PF1, por sua vez, evidencia no seu discurso uma crítica quanto ao conteúdo de algumas discussões que são levantadas no interior das propostas formativas dos cursos de Pedagogia e destaca que os alunos, parecem, em sua maioria, não possuir conhecimento a respeito do tema da Pedagogia como ciência. O entrevistado chega, inclusive, a apontar o seu descontentamento com a lógica de organização acadêmica em que as pessoas parecem ter uma preocupação apenas com os seus temas/objetos de pesquisa. Vejamos, a seguir, excertos do seu depoimento:

Não. Não possuem clareza do que é que eles estão fazendo aqui. Não. Vejo uma preocupação muito grande com questões que o pessoal denomina de políticas e muito pouco interesse por questões mais mundanas da Pedagogia, que é a sala de aula. Eu como não pedagogo, e muitas vezes sou desautorizado, o tal do lugar de falar, né?! Como não sou pedagogo, não sei do que estou falando, mas assim, a impressão que tenho é que já resolveu os problemas da sala de aula (Depoimento de PF 1).

Olha, posso falar da minha... Não é?. A gente não para, para pensar sobre isso, e é uma coisa que não é mesmo uma preocupação, isso que falei, né?! Sempre estive preocupado qual era o papel da Psicologia da Educação na formação docente. Mas, não encontro, já tentei até ver com alguns colegas, de a gente fazer um encontro, fazer um congresso, alguma coisa assim... A gente coloca, alguma coisa assim, mas as pessoas não estão preocupadas com isso. Acho que a academia tem esse problema, que as pessoas estão bem preocupadas com os seus objetivos de pesquisa, principalmente, e isso nem sempre toca a formação docente (Depoimento de PF 1).

PF 3, por sua vez, corrobora sobre essa percepção a respeito da falta de compreensão dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a especificidade da área, mas destaca que durante as aulas que ministra essa é uma preocupação que possui em querer esclarecer esses aspectos:

Não, não sabem. E levo aulas e aulas falando sobre isso. Levo toda uma unidade trabalhando a formação identitária do pedagogo no curso de pedagogia. Porque começo minha aula falando da pedagogia com uma ciência da educação, começo perguntando: o que é pedagogia? Cada um diz uma coisa. O que é didática? Cada um diz uma coisa. O que é ensinar? Cada um diz uma coisa. Até elas caírem - elas, porque em maioria são mulheres - na real de que a pedagogia é uma ciência, leva um tempo, porque, até então, era um preconceito, as próprias alunas pedagogas (Depoimento de professor PF 3)

Como percebe-se pelo depoimento de PF 3 há uma preocupação em possibilitar aos licenciandos um maior esclarecimento conceitual a respeito de termos e aspectos específicos da área da Pedagogia que os possibilite um maior domínio conceitual e apropriação de uma fundamentação de especificidades do campo. A entrevistada PF 4a também adverte que, de alguma maneira, esse debate sobre a Pedagogia é levado como objeto de discussão no interior do curso aos discentes, aspecto também corroborado pelos depoimentos da entrevista PF 4b. Vejamos:

Olha, não sei se ocorre no curso como um todo. Penso assim: tenho muitos colegas que nunca entraram na sala de aula, mas tenho uma boa parte que entraram e inclusive ainda estão. Penso que a gente tem pessoas que discutam isso de alguma maneira, talvez, cada um no seu gueto, na sua disciplina, de trazer isso... Mostrar qual é o papel da pedagogia, de fato, quem é o pedagogo, e o que ele faz, mas a gente também tem divergências, principalmente, quando não estava aqui. (Depoimento de PF 4a).

Sim, minhas colegas também partem dos princípios da Pedagogia como ciência e são excelentes profissionais, e quem trabalha muito sobre o que é pedagogia, embora a gente aborde em nossas falas, mas elas, na educação infantil também falo, mas da didática, a professora [omitido por questões éticas], professora [omitido por questões éticas], antes de falarem o que é didática, formação docente, elas falam sobre esses elementos (Depoimento de PF 4b).

É fundamental que nos cursos de Pedagogia o debate sobre a natureza epistemológica desse campo de conhecimento seja oferecido aos estudantes. Se não nos cursos de Pedagogia onde esses estudantes poderão se apropriar de conceitos básicos e elementares a respeito da Ciência Pedagógica? Qual o sentido de um curso de graduação em Pedagogia que não discute a especificidade e problemática específica do seu objeto de estudo? Quais as possíveis consequências desse silenciamento na formação de pedagogos, cientistas educacionais, que sejam conscientes do papel da ciência pedagógica na efetivação de processos pedagógicos emancipatórios e a favor da humanização dos sujeitos?

Destarte, salientamos que a discussão sobre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia como Ciência da Educação deve se constituir eixos organizadores fundamentais para a organização das propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo que estes possam expressar e manter sintonias com os fundamentos da Ciência Pedagógica.

O currículo do curso de Pedagogia está focado na docência, embora também ofereça outras possibilidades de formação profissional

Ao serem questionados sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia em que atuam e se os percursos formativos possibilitam formações profissionais para atuação nos diversos campos profissionais propostos pelas DCNP (2006), as respostas dos participantes variaram. PF 1, por exemplo, destaca que o novo currículo do curso de Pedagogia oferece maiores possibilidades de formação, porém, esbarra na fragmentação curricular:

Agora, o currículo novo, acho que sim. O currículo novo tem muito mais as questões da prática, a ideia mesmo de ir para a escola, já desde muito cedo, desde os semestres iniciais, a questão da atividade formativa nessa coisa da curricularização da extensão. Então, eu vejo, agora... Isso é a promessa, né?! [...] Mas, é essa coisa da fragmentação do currículo, sabe? Você tem um currículo hoje que foi se estilhaçando e isso traz uma série de problemas, principalmente com os alunos. Por que veja, você agora tem que fazer várias disciplinas, e cada disciplina, o professor vê sua disciplina como essencial, os alunos não estão suportando, porque você não tem muito tempo em sala, você tem uma carga de trabalho que aumentou, porque, digamos, se antes você tinha 6 disciplinas com a carga horária maior, se hoje você tem 8, você aumentou em 30%.

Então, você aumentou a carga horária de 30% e o tempo de discussão você reduziu para cada aluno. Então essa fragmentação do currículo traz problemas. (Depoimento de PF 1).

Como se pode observar no depoimento do entrevistado, a fragmentação curricular do curso de Pedagogia em disciplinas, com os professores trabalhando em “caixinhas”, é, na opinião do participante, um obstáculo nos processos formativos. Além disso, PF 1 aponta as consequências disso para a rotina dos próprios estudantes que frequentam o curso.

Já PF 4a ressalta, em seu depoimento que o currículo do curso de Pedagogia da Instituição em que trabalha está muito focado na formação em docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, ela pondera que visualiza na nova proposta de organização curricular possibilidades formativas que ultrapassem a perspectiva de atuação apenas na docência, mas, também, em espaços não escolares. A entrevistada coloca em evidência, entretanto, as inúmeras dificuldades resultantes de questões estruturais e vinculados à mudança no perfil dos estudantes que frequentam o curso de Pedagogia que acarretam em demandas que precisam ser observadas:

O que aconteceu? Como acabei de lhe dizer, estamos com o currículo antigo ainda, e o novo começa agora, no próximo semestre, e esse currículo antigo *tem o foco na docência da educação infantil e nos anos iniciais. O estágio é apenas nesses lugares. Porque você tem uma disciplina de educação em espaços não-escolares, educação no meio rural, não forma ninguém, na disciplina, então o nosso curso era voltado apenas para a docência, exclusivamente deste lugar. Com a reformulação que foi proposta, eu não estava aqui, como lhe disse, vou agora vivenciar esse currículo em ação, ele vem dialogar com essa diretriz, que é trazer o aluno para além dos anos iniciais da educação infantil, para a gestão, espaços não-escolares, como o espaço hospitalar, etc.* Penso o seguinte, fui de uma formação da graduação nesses moldes, me formei assim, tive a opção de fazer... poderia ter saído com 3 habilitações, não quis sair com as 3 e sai com 1, mas, o que quero dizer para você, o que penso sobre isso: o meu curso da [omitido por questões éticas] de pedagogia está tentando dialogar com essa diretriz, com essa perspectiva, e não sei se a gente vai conseguir, meu amigo, porque você faz assim, o aluno tem que fazer 4 estágios, nós temos hoje, como acabei de dizer, uma clientela muito diferente do que se tinha a 10, 15 anos atrás (Depoimento de PF 4a, grifo nosso).

Os elementos apontados pela professora-formadora entrevistada levam-nos a refletir sobre as dificuldades de um curso de graduação, estruturado em 4 anos, possibilitar a formação de diferentes perfis profissionais em uma carga horária mínima de 3.200 horas, conforme orientações das DCNP (2006). Nesse sentido, colocamos em relevo dados de pesquisa realizada por Pimenta *et. al.* (2017), no estado de São Paulo, e que servem de indicativos para pensarmos nos problemas estruturais que assolam os cursos de Pedagogia nas diversas regiões do Brasil. Ao realizarem o mapeamento da formação de professores polivalentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo os pesquisadores concluem, numa perspectiva interpretativa,

que os cursos investigados refletiam os mesmos problemas apontados pela literatura da área em relação às DCNP (2006): “a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente” (Pimenta *et. al.* 2017, p. 43).

Assim, concluem esses pesquisadores que os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tão pouco, o professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental “pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (Pimenta *et. al.* 2017, p. 43).

Podemos afirmar, de modo geral, que esses mesmos problemas são apresentados pelos depoimentos dos professores entrevistados, suscitando a necessidade de movimentações no campo de modo que sejam repensados os processos de formação inicial nos cursos de Pedagogia, seja nas IES públicas ou privadas. É fulcral a retomada de discussão sobre a qualidade da formação de professores para os anos iniciais de escolarização e, também, da formação específica para o pedagogo que atua em espaços escolares fora da sala de aula e em ambientes não escolares.

A formação de professores no curso de Pedagogia é deficitária

Neste núcleo colocamos em relevo, especialmente, os depoimentos de PF 3 e PF 4b, que coadunam, em seus depoimentos em apontar a precariedade da formação de professores no atual formato dos cursos de Pedagogia, bem como a ambições das propostas formativas de agrupar, em um único curso, diferentes perfis profissionais sem percursos formativos diferenciados.

PF 3 colocou em destaque durante a entrevista a necessidade de que a formação de professores polivalentes seja repensada nos cursos de Pedagogia. Em seu depoimento atesta ainda a deficitária formação propiciada pelo curso em domínios conceituais relativos às especificidades dos conhecimentos dos diversos campos disciplinares (Matemática, História, Geografia, Ciências, etc.) para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para ela isso gera problemas nas aprendizagens das crianças e para o próprio pedagogo/a que acaba tendo a sua identidade profissional fragilizada.

Libâneo (2010) em importante estudo realizado sobre o ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia apresenta dados quanto ao irrisório lugar que ocupa o ensino dos conhecimentos específicos dos diversos campos disciplinares na formação de professores nos desses cursos de graduação. Os dados da pesquisa coordenada por Libâneo (2010) apontam a

fragilidade de saberes profissionais oferecido aos futuros professores, especialmente a falta de saberes disciplinares. Na perspectiva do referido pesquisador:

O que se conclui é algo tão corriqueiro quanto dramaticamente verdadeiro: a formação profissional de professores para os anos iniciais requer, imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas. Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados [...] (Libâneo, 2010, pp. 580, 581).

PF 4b avalia que o curso de Pedagogia formatado pelas DCNP (2006) apresenta uma série de problemas. Todavia, na sua visão, a possível proposta de criação de dois cursos distintos (um bacharelado e outro licenciatura) para a formação de professores e pedagogos não é a alternativa ideal para elevar a qualidade da formação desses profissionais. Pondera, assim, a entrevistada que não vê a possibilidade de volta das habilitações como uma alternativa satisfatória para o curso de Pedagogia e, por isso, defende que a qualidade da formação deve ser elevada dentro da atual estrutura curricular, a qual deve possibilitar a formação e inserção do egresso em diferentes campos profissionais:

Que eles tinham que fazer, depois da licenciatura, uma especialização, porque eles não estavam com a carga horária... se sentindo também, inclusive, com uma formação que lhe desse condições de ir para campos de trabalho, faltava elementos na formação que os fizesse se sentir-se assim: “eles são o quê? um coordenador? são diretores?” e aí [sic] foi que montamos o currículo nessa perspectiva da docência e vem outra discussão depois, para a docência do ensino fundamental, da educação infantil e depois, acabou isso e ficou pedagogo com uma docência apenas. Então, o que vejo? Depois que montamos esse currículo, nós, que estamos aqui na [omitido por questões éticas], *não temos o interesse de voltar na perspectiva passada, defendemos melhorar o curso a partir da forma como está, numa formação de pedagogos que possam principalmente estar em qualquer área, seja no ensino fundamental, educação infantil, na EJA, seja como coordenador também, em sua especificidade, em seu contexto, mas não vejo, e entra uma questão minha [...]* Não concordo que tenha dois cursos distintos, porque mesmo que ele seja um bacharelado que também vai ter uma teoria, todo um estudo do campo, não é que não seja desvinculada a sua prática, sua pesquisa e tudo, mas na escola, quem vive o espaço. *A luta é muito grande para quem está atuando no campo como docente, então, acho que iria romper, ter forças diferentes até para conseguir uma qualidade dentro da educação no espaço em que vai estar atuando, naquele espaço... ou no espaço mesmo, no hospital, numa luta por uma brinquedoteca* (Depoimento de PF 4b, grifo nosso).

Nota-se no discurso da entrevistada a advertência de que a existência de dois cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) poderia incidir na divisão de forças e lutas da categoria profissional. Por isso, a sua defesa vai em direção da melhoria da qualidade e dos processos formativos no interior do curso de licenciatura em Pedagogia. Vale frisar, todavia, que a

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas ao longo do presente artigo possibilitam concluir que são díspares as significações construídas por professores-formadores de cursos de Pedagogia do Estado da Bahia sobre as relações entre o campo teórico-investigativo da Pedagogia e a práxis profissional desenvolvida no interior do curso de Pedagogia. Se por um lado aparece a ideia de um campo estruturado por um conhecimento específico e inerente ao profissional da Pedagogia, por outro vemos críticas a existência de imprecisões conceituais nas DCNP (2006) que reduz a amplitude do objeto de estudo científico da Pedagogia a um curso de formação de professores, o que contribui, conseqüentemente, para o seu esvaziamento teórico e epistemológico da compreensão do objeto de estudo.

O dispositivo de coleta de dados, em que o relato figura como forma do sujeito produzir uma narrativa a partir de suas próprias significações foram relevantes para que as experiências de atuação docente no curso de Pedagogia nas universidades estaduais baianas pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada significação construída na vivência formativa no curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste sentido, a narrativa, oriunda da entrevista semiestruturada demarcou um lugar onde cada participante organizou sua compreensão sobre a formação de professores, com especial atenção para as significações do sentido da Pedagogia enquanto ciência da Educação.

O estudo possibilitou, também, concluir que há um debate teórico sobre aspectos que envolvem a história do curso de Pedagogia no Brasil. Demonstramos alguns marcos legais que o regulamentaram na história do curso de Pedagogia no Brasil, com especial foco nas propostas das DCNP (2006), que concebem a Pedagogia como uma licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como as ambigüidades que demarcam tal proposição no cenário brasileiro.

Desse modo, pontuamos algumas necessidades de aspectos relevantes a serem considerados sobre o debate da Pedagogia na contemporaneidade: Inicialmente ressaltamos a necessidade da distinção entre os conceitos de Pedagogia, enquanto área de conhecimento, o curso de Pedagogia e a docência – profissão –, tendo em vista que embora os saberes pedagógicos estejam bem próximos dos saberes docentes, deles se diferenciam. Em mesma direção, é importante enfatizar que a falta de clareza das DCNP (2006) em relação à Pedagogia enquanto área de conhecimento, como um objeto de estudo próprio, acaba por enfraquecer a

produção de conhecimento na área da educação. Ademais, é preciso considerar como pertinentes ao debate das (des)articulações entre o campo teórico-investigativo da Pedagogia e a práxis profissional aspectos que nos convocam ao empreendimento de novas investigações que busquem compreender o impacto da de estudos sobre a tessitura profissional de Pedagogia, e sua regulamentação, face às (des)conexões da formação de pedagogos no Brasil com a prática profissional, sobretudo em franca atua educação básica.

Assim sendo, é preciso considerar as diferentes reformas curriculares pela qual o curso de Pedagogia foi estruturado, no Brasil, situação que tem mobilizado pesquisadores a se debruçar sobre tais reformas e perceber como elas desconsideraram princípios epistemológicos básicos desse campo de conhecimento, ocasionando, paradoxalmente, na redução da potencialidade teórico-prática da área.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. 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/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo*. In: *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, Leonardo Rolim Lima (Orgs.) 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

Moreira, Jefferson da Silva. **Pedagogia como ciência da educação no Brasil: (des)articulações entre epistemologia e práxis**. Orientador: Umberto de Andrade Pinto. 2023. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos - São Paulo, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. et. al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCONSISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS²

Hélio da Guia Alves Junior - UNISANTOS

RESUMO

Este estudo busca identificar os pressupostos epistemológicos que são predominantes e que orientam as atividades de pesquisa nos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições privadas na região da Baixada Santista. A questão central é: se e como as instituições de ensino superior lucrativas na Baixada Santista incorporam a pesquisa como um componente curricular na formação de professores em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)? A pesquisa utiliza uma análise documental com uma abordagem qualitativa e é caracterizada como uma pesquisa básica com objetivos exploratórios. Os critérios para a seleção dos documentos analisados incluíram o local, a data de publicação entre 2015 e 2018 e a modalidade de ensino presencial. Com base nesses critérios, três PPCs foram coletados para análise, focando nas categorias: (i) concepção de pesquisa; (ii) concepção de pedagogo; e (iii) prática da pesquisa. Os resultados indicam que, nos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições de ensino privadas na Baixada Santista, a pesquisa é geralmente vista como uma dimensão secundária e não essencial das práticas pedagógicas, sendo diluída ao longo das disciplinas, com a suposição de que está intrinsecamente incorporada ao currículo.

Palavras-chave: Formação de Professores, Fundamentos Epistemológicos, Pedagogia Crítica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho enfoca a relevância da pesquisa como elemento fundamental no currículo dos cursos de Pedagogia. Ele explora a maneira como essa pesquisa é conduzida em cursos presenciais ministrados por instituições de ensino superior privadas e lucrativas na região da Baixada Santista, localizada na costa do estado de São Paulo.

Iniciamos com a suposição de que a educação dos professores deve enfatizar uma abordagem emancipatória, visando criar condições para que os graduados se tornem professores-pesquisadores dotados de autonomia, pensamento crítico e uma atitude reflexiva consciente.

Isso é necessário porque os processos de formação, mesmo quando realizados em instituições privadas, não deveriam ser vistos apenas como um serviço que satisfaz as necessidades do mercado. Ao contrário, precisariam ser entendidos como um direito que se materializa através de um diálogo, numa perspectiva histórica, enfatizando a experiência

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

continua dos indivíduos. Isso permite o tempo necessário para reflexão e desenvolvimento de uma postura crítica que desafia a lógica neoliberal.

Em contrapartida, essa lógica mercantil, até agora dominante, distorce as expectativas educacionais, subvertendo-as através dos valores do individualismo, da competição, do lucro e da eficiência. Isso reduz as práticas pedagógicas a roteiros didáticos que não estão ligados às necessidades e especificidades dos indivíduos envolvidos.

Nesse contexto, a partir dessa perspectiva contra-hegemônica, a seguinte pergunta orienta este trabalho: se e como as instituições de ensino superior lucrativas na Baixada Santista incorporam a pesquisa como um componente curricular na formação de professores em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)??

A hipótese inicial é que essas instituições de ensino privado veem o pedagogo como um executor de diretrizes externas, adotando uma abordagem prática e burocrática, sem mostrar interesse pela pesquisa ou pela reflexão crítica sobre suas práticas e o papel político que desempenham.

A partir da formulação da pergunta orientadora da pesquisa, estabeleceu-se o objetivo geral seguinte: identificar os pressupostos epistemológicos predominantes que embasam e orientam as atividades de pesquisa presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Para atingir tal fim, elencou-se os seguintes objetivos específicos: (i) compreender como as atividades de pesquisa estão situadas nos PPCs dos cursos privados de Pedagogia; (ii) analisar as concepções de pesquisa disseminadas pelas instituições de ensino superior privadas; (iii) refletir sobre as intencionalidades anunciadas nas concepções e atividades de pesquisa encontradas.

Este estudo é motivado pela observação da necessidade de enfatizar, nos cursos de licenciatura, a importância de atividades e abordagens coletivas que visam superar a abordagem fragmentada da formação. Essa abordagem frequentemente promove o individualismo e a competição, que, juntamente com a busca por lucro e máxima eficiência, são características inerentes às sociedades capitalistas neoliberais.

Assim, esta pesquisa entende que as diretrizes curriculares estabelecidas para os cursos de Pedagogia a partir de 2019 (Brasil, 2019) impuseram a todos os cursos de licenciatura em todo o país a reafirmação de um discurso sobre competências que, por muitas décadas, tem diminuído a dimensão intelectual do trabalho docente. Isso tem contribuído para a intensificação da tecnificação na formação de professores e na compreensão de seu exercício profissional (Pimenta, 2006).

Desde então, essa formação tecnicista exigida das instituições tem distanciado os

professores da compreensão de que a Pedagogia, vista como Ciência da Educação, tem como objetivo o esclarecimento reflexivo e transformador da prática docente (Franco, 2008). Isso contrasta com uma formação que vê esses profissionais como meros técnicos que executam diretrizes.

Neste cenário de proletarização dos professores, onde se busca cada vez mais a diminuição da dimensão intelectual da docência, a burocratização e o controle do trabalho pedagógico (Contreras, 2012), não há espaço para “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intenções da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (Franco, 2008, p. 86).

Assim, nos cursos privados de Pedagogia, que desde sua concepção estão submetidos à lógica mercantil, é crucial resgatar a pesquisa como uma dimensão essencial da formação e da prática docente, tendo em vista que a perspectiva e a prática “[...] ‘bancárias’, ‘imobilistas’, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (Freire, 1987, p. 47).

Com isso, permite-se que a futura prática pedagógica desses educandos esteja “sempre a serviço de um objetivo e não de um cliente, de modo a tornar-se militante de uma causa e não serviçal de um projeto imposto” (Franco, 2005, p. 494).

Além disso, considera-se que pesquisa é fundamental porque, ao considerar os sujeitos em formação como objeto, proporciona a busca por respostas aos desafios da educação e do ensino, permitindo uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na ação docente e promovendo a emancipação e a formação dos sujeitos (Franco, 2008).

Neste cenário, a pesquisa em educação, que entende a Pedagogia como uma ciência voltada para a práxis educativa (Franco, 2008), exerce um papel determinante na formação de professores, já que ela estimula a reflexão crítica sobre a prática e os objetivos da formação docente, com o propósito de promover práticas comprometidas com a emancipação dos indivíduos (Costa, Martins & Lima, 2021).

Dessa forma, a prática docente, complexa e permeada pela contingência, requer a pesquisa para analisar e compreender os problemas que surgem nas práticas pedagógicas. Portanto, não é coerente que os cursos de Pedagogia formem apenas executores de protocolos, mas sim sujeitos que reflitam sobre sua prática e as circunstâncias em que ela ocorre (Franco, 2011).

Esta abordagem contrasta com as diretrizes para a formação de professores (Brasil, 2019) que estavam em vigor até 2024, que enfatizavam o desenvolvimento de habilidades em

uma perspectiva técnica, limitando as oportunidades de emancipação de professores e alunos.

Isso resulta em uma vida orientada exclusivamente pela lógica da produtividade e eficiência, excluindo a dimensão ética e o compromisso com a coletividade (Pimenta, 2006).

Por isso, é essencial valorizar na formação de professores propostas que desafiem a lógica dominante da formação, promovendo a subversão dessa dinâmica de exploração e cultivando valores de justiça e liberdade (Freire, 2002).

Neste cenário, Diniz-Pereira (2017) ressalta a existência de modelos divergentes que competem por posições dominantes na área de formação de professores. Ele identifica dois enfoques principais: um baseado no modelo de racionalidade técnica e outro ancorado nos modelos de racionalidade prática e crítica. Esses modelos podem ser categorizados em três conceitos-chave: (i) modelos técnicos de formação docente; (ii) modelos práticos de formação docente; e (iii) modelos críticos de formação docente.

No primeiro modelo, como explicado por Diniz-Pereira (2017), a formação é estruturada com base em uma epistemologia positivista da prática. Esta abordagem, conforme descrita por Schön (1983), envolve a resolução instrumental de um problema através da aplicação rigorosa de uma teoria científica ou técnica específica.

Os modelos de formação docente de natureza prática, por outro lado, têm suas raízes nos trabalhos de Dewey. Nessa direção, Carr e Kemmis (1986) esclarecem que esses modelos veem a educação como um processo complexo que se adapta às circunstâncias e que só pode ser influenciado por meio das decisões práticas do professor.

Em outras palavras, a abordagem prática reconhece que a complexidade dos processos educacionais não pode ser simplificada apenas por meio do controle técnico (Carr & Kemmis, 1986). Em suma, no modelo prático, destaca-se a complexidade da profissão, que exige a combinação de conhecimentos teóricos e práticos, aplicados em situações caracterizadas pela rapidez das ações.

Por isso, como argumentado por Diniz-Pereira (2017), o modelo crítico busca superar essa limitação e se apresenta como uma abordagem educacional historicamente situada. Isso implica levar em consideração o contexto sócio-histórico para criar uma prática pedagógica com implicações sociais que vão além do desenvolvimento individual. Assim, essa abordagem é intrinsecamente política e problematizadora, uma vez que influencia as escolhas de vida dos indivíduos envolvidos no processo e propõe novas dinâmicas para a configuração das relações entre sujeitos e conhecimento.

Nesse contexto, a Pedagogia Crítica se propõe a questionar e confrontar as desigualdades e injustiças sociais (Giroux, 2011), trazendo em sua abordagem uma concepção

de educação que não se restringe à mera preparação de trabalhadores dóceis a serviço do capital, reconhecendo que a prática educacional é intrinsecamente política e está fundamentalmente ligada ao exercício do poder, e que a pesquisa desempenha um papel fundamental na sua análise crítica da realidade e na busca por transformações significativas (Freire, 2002), já que a problematização é entendida como um processo mútuo, no qual estudantes e professores questionam conjuntamente o conhecimento estabelecido, o exercício do poder e as condições existentes (Shor, 1992).

Assim, em consonância com a perspectiva freiriana, este estudo adota a posição de que a pesquisa e a prática docente são indissociáveis, e os professores precisam ser formados para compreender e resolver os desafios da educação por meio da pesquisa (Franco, 2008) e que a formação inicial e contínua dos professores precisa ser articulada entre as universidades e as escolas (Pimenta, 2006).

Portanto, justifica-se a relevância deste estudo como uma tentativa de contribuir para as resistências às imposições de diretrizes neoliberais, visando à possibilidade de se criar espaços de reflexão e de crítica para abordar os desafios mencionados e empoderar os professores em sua formação inicial. Com isso, é urgente que os profissionais envolvidos com a formação de professores compreendam a dimensão política da Educação e o papel da Pedagogia nessas disputas, envolvendo-se ativamente na luta contra a institucionalização da desumanização das práticas pedagógicas e sociais.

METODOLOGIA

Com o problema e os objetivos desta pesquisa em mente, foi adotada uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, resultando em uma pesquisa de natureza básica, conforme sugerido por Gil (2008).

Dessa forma, foram coletados cinco Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia de instituições de ensino superior privado com fins lucrativos na região, que estavam disponíveis publicamente na internet. Para a inclusão desses PPCs na pesquisa, estabeleceu-se que os documentos deveriam ter sido publicados antes da vigência das diretrizes curriculares de 2019 e antes da pandemia de Covid-19, garantindo uma delimitação temporal que evitasse grandes mudanças no objeto de pesquisa. Portanto, o ano de publicação dos documentos foi restrito a 2018, período em que 60% da amostra coletada se encontrava. Além disso, os PPCs dos cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD) foram excluídos, concentrando o escopo da pesquisa nos cursos presenciais. Com esses critérios, o corpus da pesquisa ficou limitado a três PPCs, os quais serão tratados doravante como “A”, “B” e “C”.

Para a análise, adotou-se uma abordagem alinhada aos princípios críticos da pesquisa documental, conduzindo a interpretação dos dados por meio da análise interpretativa de discurso, com fundamentação em Minayo (2012).

Nessa direção, as seguintes categorias analíticas foram utilizadas para a análise dos dados documentais extraídos dos corpúscos: (i) concepção de pesquisa, (ii) concepção de pedagogo e (iii) prática da pesquisa.

Esses PPCs foram abordados em perspectiva consonante com Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 18), as quais compreendem que esses documentos explicitam as finalidades, objetivos e ações que organizam “os processos formativos de futuros professores com os quais toda a equipe de profissionais da IES se comprometem”.

É importante registrar que se compreende a distância existente entre aquilo que se expressa nos documentos institucionais e as práticas que efetivamente ocorrem no cotidiano. Não se trata, portanto, de uma aproximação ingênua dos PPCs com o pressuposto de que lá estará aquilo que constitui as práticas universitárias, mas de uma observação dos fundamentos, valores e expectativas que são projetados institucionalmente sobre os egressos dos cursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se considerar a primeira categoria de análise, a de concepção de pesquisa, é possível notar que ela está situada como um princípio educativo apenas no documento C, pois observa-se o anúncio de um esforço consistente para garantir que a abordagem da pesquisa ocorra dentro de uma proposta de ensino contextualizada e integrada.

Essa posição torna a Instituição C mais próxima da concepção prática de formação de professores, na qual o docente não depende de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria a partir de casos únicos (Schön, 1983).

Na direção contrária, as práticas isoladas que podem ser observadas nos documentos das instituições A e B tendem a se alinhar com uma epistemologia positivista da prática, enfatizando soluções instrumentais baseadas na aplicação rigorosa de teorias científicas ou técnicas (Schön, 1983), o que resulta em práticas ensimesmadas, sem articulação com os demais eixos formativos do curso.

Além disso, a falta de explicitações ao longo dos documentos das duas últimas instituições mencionadas também sugere um comprometimento menor com a fundamentação epistemológica da formação, indicando um tratamento burocrático para o Projeto Pedagógico de Curso, o que, conseqüentemente, reverbera na organização curricular geral.

Ambas as instituições A e B apresentam em seu PPC uma abordagem superficial em todos os tópicos, especialmente no que diz respeito à pesquisa na formação de pedagogos. Isso reforça a hipótese de que esse componente curricular não ocupa uma posição privilegiada no escopo das preocupações da prática e da formação docente dessas instituições, reproduzindo equívocos de longa data, tendo em vista que:

Historicamente compreende-se que a prática de formação docente esteve quase sempre atrelada a pressupostos tecnicistas, com caráter mais de cumprimento de realização de tarefas do que de perguntas e reflexões à dinâmica da prática. A prática pedagógica assim concebida foi se estruturando de forma tecnicista e burocrática, por certo no pressuposto de que a aprendizagem da docência se faça por cópias de modelos de práticas e não pelo pensamento crítico do futuro docente interpellando e ressignificando a prática (Franco; Santos, 2023, p. 2).

Com relação à segunda categoria, observa-se que as três instituições tendem a uma compreensão do pedagogo mais associada ao saber-fazer, à execução prática e à separação entre teoria e prática.

Essa abordagem pode resultar em uma formação teórica e científica sólida, mas que não promove de forma adequada as dimensões reflexivas, investigativas e problematizadoras necessárias para uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos por meio da pesquisa.

Com isso, ao final da análise da segunda categoria, ficou evidente que a diferença entre as propostas de perfil de egresso anunciadas pelas três instituições em seus PPCs está na importância atribuída à pesquisa, com a instituição C concedendo mais espaço para uma compreensão complexa da pesquisa em comparação com as instituições A e B.

No entanto, a concepção da instituição C ainda se aproxima mais de um modelo de formação prático do que crítico, pois não enfatiza a dimensão política do papel do pedagogo. Quanto à última categoria de análise, as três instituições exigem um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas com formatos diferentes. A Instituição A solicita um artigo científico, enquanto as instituições B e C exigem uma monografia dos estudantes. Optar por um formato mais simples para o TCC pode resultar em uma tarefa de menor complexidade para os alunos, o que pode levar a uma reflexão menos elaborada sobre as práticas pedagógicas e um engajamento superficial. Esse tratamento pode levar os envolvidos à percepção de que o TCC é uma tarefa meramente burocrática para a conclusão do curso, sem um significado pedagógico profundo.

No entanto, é importante lembrar que a quantidade de carga horária dedicada à pesquisa não é o único fator que determina o envolvimento dos alunos com a pesquisa como parte essencial de sua formação. Também é fundamental considerar os pressupostos epistemológicos que orientam o planejamento dos cursos.

Com isso em mente, apenas a instituição C explicita os conceitos e pressupostos que organizam seu curso, indicando, em alguns momentos, um compromisso mais próximo de uma perspectiva crítico-emancipatória e, em outros, concepções mais praticistas. Além disso, todas as instituições parecem submetidas a tensões relacionadas à natureza mercadológica das instituições privadas de ensino.

Em resumo, as três instituições tendem a enfatizar uma compreensão do pedagogo que é mais voltada para o saber-fazer, a prática e a distinção entre teoria e prática. Embora essa abordagem possa levar a uma formação sólida em termos teóricos e científicos, ela não promove adequadamente as dimensões reflexivas, investigativas e problematizadoras que são essenciais para uma formação que se compromete com a emancipação dos indivíduos através da pesquisa. A diferença entre as propostas de perfil de egresso apresentadas pelas três instituições em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) reside na importância atribuída à pesquisa, com a instituição C dando mais espaço para uma compreensão complexa da pesquisa em comparação com as instituições A e B. No entanto, a concepção da instituição C ainda se inclina mais para um modelo de formação prática do que crítica, pois não dá ênfase à dimensão política do papel do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do papel do pedagogo, conforme observado na maioria dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados, parece ser bastante restrita, circunscrevendo-o a um profissional que atuará predominantemente nos anos iniciais da educação básica como um mero executor técnico das diretrizes curriculares. Essa visão não enfatiza a formação do pedagogo como um intelectual crítico e reflexivo, tendo em vista que, em duas das três instituições analisadas, há até uma perspectiva controversa que prioriza a atuação do pedagogo no contexto empresarial.

Por essas razões, a pesquisa, de acordo com os documentos das instituições analisadas, é concebida como uma dimensão secundária, não orientadora das práticas pedagógicas, mas sim como algo que acompanha o tripé “pesquisa, ensino e extensão” de maneira intrínseca, sem

ênfase clara ou base epistemológica definida, o que sugere acriticidade e reprodução das diretrizes ideológicas que sustentam práticas e concepções pedagógicas alienantes.

Nos PPCs, a pesquisa está presente em disciplinas específicas do currículo, mas a falta de pressupostos epistemológicos claros não revela a concepção subjacente a essas disciplinas. Isso indica uma compreensão de pesquisa meramente técnica, não considerada como um elemento essencial da formação do pedagogo, muitas vezes enquadrada em uma perspectiva positivista, fazendo com que ela seja frequentemente vista como mera organização e apresentação de conhecimento, sem compromisso com uma abordagem emancipatória e humanizadora.

Essa análise sugere que, apesar de haver uma legitimação do papel da pesquisa nos documentos institucionais, as ementas das disciplinas, as cargas horárias e os componentes curriculares relacionados à pesquisa refletem uma visão limitada e técnica desse aspecto da formação do pedagogo, que não abraça plenamente sua dimensão crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 32, n. 00, p. e021026, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 87-90, 2020.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: Education, knowledge and action research**. Philadelphia: Falmer Press, 1986.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. **A formação do professor pesquisador e o exercício de autoria: a escrita de diários de formação em pauta**, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FRANCO, M. A. R. S.; SANTOS, R. R. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. 1-17, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHOR, I. **Empowering Education: Critical teaching for social change**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Adelson Ferreira da Silva – UNEB

RESUMO

Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2022. Em síntese, constou-se que os problemas epistemológicos da ciência da educação apresentam-se vinculados ao modo como conservadores e progressistas tendem a conceber a educação. Os primeiros, como um objeto autônomo cujo tratamento científico não careceria de uma ciência específica. Os outros, como um objeto passível de um exame teórico-conceitual e epistemológico amparado por uma ciência com estatuto próprio. Tal problemática, da parte dos conservadores, carrega implicações dos cânones científicos da tradição positivista. Da parte dos progressistas, vinculados a uma abordagem crítico-emancipatória da educação, a ausência de uma consideração do fenômeno educativo à luz de uma pedagogia como ciência da educação, culminaria na privação de autoridade da ciência pedagógica em face da produção do seu conhecimento. O referencial teórico-metodológico contemplou autores como: Apple (2003), Charlot (2002), Franco (2008), Libâneo (2006), Pimenta (2011), Saviani (2013), Gadamer (2001), Habermas (2014) e Husserl (2012). A análise dos dados pautou-se no aporte metodológico da análise de conteúdo Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que, com avanço da racionalidade neoliberal no campo da educação, reafirmar a pedagogia como ciência da educação é uma forma de amparar em bases mais consistentes a sua epistemologia, o seu estatuto de cientificidade e sua autonomia epistêmica no domínio do conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: Epistemologia da pedagogia, Formação de professores, Curso de pedagogia

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes à formação em Pedagogia e à posição da experiência docente nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Dentre as questões que circundam a pedagogia, vale destacar aquelas que tratam dos pressupostos epistemológicos da ciência pedagógica, de suas teorias, métodos, objetos de conhecimento, etc. A dimensão epistemológica parece não ter avançado a contento, se considerarmos, por exemplo, a sua observância nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Desse documento, pelo caráter normativo de suas proposições, esperava-se a explicitação de princípios teórico-epistemológicos mais consolidados.

De acordo com Libâneo (2006), a dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações

pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimento. Esse argumento contrasta diretamente com o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (DCNs Pedagogia 2006), na medida em que expõe um de seus contrassensos, a saber, a decisão de construir uma compreensão ampliada de docência com a finalidade única de lhe conferir uma centralidade no âmbito dos Cursos de Pedagogia.

A consequência é que, desconsiderada em sua dimensão epistemológica, que define seu campo científico e profissional, a pedagogia acaba por ser reduzida à dimensão metodológica e procedimental, o que também dificulta a compreensão e a construção da identidade profissional do pedagogo (Libâneo, 2006). Esse argumento rejeita a ideia de que a docência seja a base da formação do pedagogo. Além disso, entre as tendências decorrentes desse pressuposto, cumpre observar o fenômeno da “subsunção da pedagogia na docência”, apontado por Libâneo – fato que, do ponto de vista lógico, significaria alocar um campo científico, de maior extensão epistêmica, nos contornos de um de seus objetos, a docência.

A relevância do estudo consistiu na proposição de uma pesquisa de interface entre epistemologia e pedagogia, tomando esta última como ciência da educação – que realiza, entre outras coisas, as tarefas - teórica e prática - de uma ciência de unidade epistemológica. Nesse sentido, a Formação Docente em Pedagogia foi investigada considerando os pressupostos epistemológicos subjacentes que circulam nesta interface de conhecimentos, às vezes difuso e polissêmico, dos currículos dos cursos de graduação.

Assim, da expectativa acima delineada, decorreram de duas teses. A primeira consiste na afirmação de que a dinâmica das mudanças social e econômica refletem no campo pedagógico, descolada, muitas vezes, de um exame crítico de seus pressupostos epistêmicos, resultando na implementação e reprodução de modelos. A segunda, por sua vez, afirma que a experiência docente, embora, quase sempre compreendida como algo despojado de sustentáculo teórico-conceitual, nada mais é do que a expressão estratificada de pressupostos epistemológicos que se manifestam na ação.

A atividade reflexiva está na base de toda formação humana, seja ela intelectual, científica, técnica ou prática. Além disso, “o conhecimento como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto acerca da própria prática [...] atinge o sujeito, [permitindo-o] se envolver e distanciar-se da realidade para poder compreendê-la em sua significação mais profunda” (Ghedin; Franco, 2008, p. 141). Tudo isso pressupõe conhecimento teórico, reflexão e autorreflexão.

Não por acaso, no âmbito da docência, Severino (2012) considera que a formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera

da educação. Uma concepção consiste num processo de criação que mobiliza capacidades humanas para compreender o sentido de alguma coisa, isto é, de generalidades ou particularidades que se apresentem à consciência e à percepção. Destaca-se, nesse particular, o papel da autorreflexão. Esta, de acordo com Habermas (2013, p. 56), “traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação do mundo”. Registra-se aqui a contribuição decisiva da práxis para a formação docente.

A atividade docente, como sabemos, dispõe desse potencial de ser um dos elementos determinantes de um processo de formação; contudo, sabe-se, porém, da sua limitação como referencial para uma interpretação do mundo. Isso porque, na prática pedagógica, a docência é uma atividade-meio. Significa que “a docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional [...]. A característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência é uma mediação fundamental, mas não exclusiva” (Severino, 2012, p. 141).

Nesse sentido, a docência é uma forma de mediação da educabilidade. O fato de que existe trabalho educativo pressupõe a tese de que todo sujeito é, por natureza, educável, desde que inserido numa cultura. Nesse sentido, a cultura é o principal sistema de referência da educabilidade. É o que abarca todos os outros subsistemas culturais. A formação técnica está inclusa no sistema de referência da educabilidade. No entanto, o seu protagonismo se deve mais às exigências do sistema produtivo da sociedade industrial e menos à demanda de uma concepção de educação, de sociedade e de formação humana. Uma educação progressista crítico-emancipatória não está comprometida com o protagonismo de uma cosmovisão tecnicista da existência, mas sim com a crítica dos seus pressupostos e das suas finalidades.

É verdade que a técnica ganhou espaço no projeto civilizador da modernidade e vem se aprimorando em progressos constantes, adentrando a civilização tecnológica com o salvo-conduto do capitalismo. Este último, nos termos de Habermas, elegeu a ciência como a sua primeira força produtiva. A técnica tornou-se o braço poderoso do fazer científico e a máquina de produção do capital. Entre as suas consequências nocivas, tem-se que “a técnica transforma as relações entre os homens e as relações entre o homem e o mundo; ela objetiva, racionaliza, despersonaliza. Tudo parece dever reduzir-se a algarismos” (Morin, 1977, p. 171-172).

Não se trata de demonizar a técnica, como às vezes o faz um radicalismo extremado. Trata-se, portanto, de determinar o seu alcance, a sua utilidade e a sua posição enquanto um instrumento subalterno. A técnica existe para servir à produção. Ela é um objeto criado, aprimorado e recriado para o atendimento das necessidades humanas. Não alcança, portanto, o

patamar de uma referência paradigmática para um processo civilizatório humanisticamente orientado, conforme requer uma educação crítico-emancipatória focada na democracia, na justiça social e na afirmação dos direitos humanos.

A técnica é um ente objetivado, não é um ser social em processo de subjetivação. Por isso, a formação técnica, necessária para o mundo do trabalho e da produção, absolutamente justificada como braço da força produtiva, pode ser ressignificada no stricto limite de sua capacidade respondente aos problemas da prática. Isto é, de produzir objetos, bens de consumo e serviços essenciais ao labor do mundo técnico-industrial. Nesse sentido, “a educação visa tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Deve assegurar um saber competente para um fazer eficiente. O conhecimento se transforma então em referência para a ação técnica” (Severino, 2012, p. 85).

Educar o homem para operar a técnica não significa simplesmente treinar suas habilidades para aprimorar o seu talento para alguma profissão. Formar a capacidade humana para intervir no mundo implica, portanto, uma ética do cuidado com o mundo. Nesse sentido, para a educação há sempre uma consciência humana que opera toda tecnicidade em uso no planeta. Por isso, “a formação exige e suscita a capacidade de poder olhar as coisas também com os olhos dos outros, [de modo que] onde ela domina, previne-se a [...] a simples habilidade manual do talento imitativo e a pura educação de memória” (Gadamer, 2001, p. 115).

O campo da educação, numa perspectiva crítico-progressista, coloca a questão sobre o sentido do conhecimento produzido nas ciências em geral e suas técnicas para o propósito das finalidades educativas. Examina o sentido do conhecimento não apenas sob a ótica curricular pura, mas também sob a perspectiva de seu alcance ideológico, ético, político e cognoscitivo. Isso significa que o conhecimento pedagógico não é redutível a uma abordagem unidimensional de transmissão de saberes fundados apenas no princípio da autoridade.

O domínio teórico é um elemento essencial da formação docente. Assim, pois, conforme argumenta Pimenta (2001), a teoria é, a um só tempo, reflexo e parte da realidade material determinada imediatamente pela prática e determinante da práxis humana. Nesse sentido, a diversidade de questões sociais que se apresentam na escola exige do professor uma capacidade analítica ampliada, isto é, além do círculo concêntrico dos problemas da prática. Esta última enfrenta graves limitações para explicar criticamente o acontecer histórico e interpretá-lo no sentido de uma resposta não reprodutiva dos slogans e dos estereótipos que a ela são dirigidos constantemente pelo discurso conservador.

A reflexão teórica tem a capacidade de criticar as incoerências e de assegurar, com elevada justificação, aquilo que constitui as virtudes a serem preservadas no âmbito da prática.

Ao mesmo tempo, sem que a prática realizada na esfera da experiência docente ofereça tais possibilidades, a percepção teórica se torna algo meramente contemplativo. Ademais, a pesquisa teórico-documental possibilita, no âmbito da política educacional, a investigação “sobre os fins e os ideais embutidos nos projetos pedagógicos [tendo em vista] situá-los historicamente, identificando a serviço de que e de quem se colocam no embate sobre a formação do cidadão” (Pimenta, 2001, p. 49).

Objetos não criam a si mesmos. São elaborações racionais, intelectuais, sensíveis, concretas e simbólicas. Os objetos culturais não têm geração espontânea, autônoma. Resultam de algum tipo de produção. A escola tem esse desafio de formar a capacidade humana de produzir objetos; porém, antes, precisa formar o ser humano. Nesse sentido, do ponto de vista formal, a escola é decisiva na sua contribuição à prática social.

Por outro lado, vale ressaltar que o pressuposto da reflexão teórica sobre a problemática educativa tem implicações e consequências positivas para a atividade docente, posto que, segundo Franco (2012, p. 15), “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir conhecimentos na sociedade”. Do ponto de vista de uma pedagogia crítico emancipatória, por exemplo, espera-se que a mediação reflexiva faça parte do agir pedagógico como um procedimento essencial de sua configuração.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou os seguintes instrumentos de geração de dados: 1) análise documental, 2) questionário estruturado; e 3) entrevista. A análise dos dados está pautada no aporte metodológico da análise de conteúdo, operando com a técnica categórico-temática das unidades de sentido contidas no discurso dos sujeitos e nos documentos, procurando evidenciar os aspectos qualitativos do objeto de pesquisa (Bardin, 2016). Contou, ainda, como o suporte epistêmico da hermenêutica filosófica (GADAMER, 2015), a fim de ampliar o horizonte de compreensão do contexto interpretativo codificado pelo processo de categorização.

O contexto da pesquisa foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. Esse campus está localizado na cidade de Guanambi, sudoeste da Bahia. A UNEB oferta Cursos de Pedagogia em 13 dos seus 26 *Campus*. Os sujeitos da pesquisa foram egressos do Curso de Pedagogia da UNEB, que concluíram sua formação inicial no período pós-DCNs de 2006 e que atuam na docência da Educação Básica.

Na análise documental foram utilizados como fonte de pesquisa as DCNs Pedagogia 2006 e o PPC do Curso de Pedagogia, de 2010. Foi selecionada uma amostra entre três projetos curriculares em operação nos Cursos de Pedagogia, ofertados pela UNEB nas cidades de Barreiras/Campus IX, Guanambi/Campus XII e Bom Jesus da Lapa/Campus XVII. Todos esses cursos foram redimensionados após a promulgação das DCNs Pedagogia de 2006.

A amostra selecionada para análise foi o PPC do Campus XII. Considerou-se o fato de que esse projeto, assim como todos os outros dos Cursos de Pedagogia da UNEB, preservava a mesma estrutura epistemológica.

O questionário foi aplicado para 30 egressos, extraídos de um total de 40 sujeitos, tendo em vista a coleta de informações para determinação de perfil. Considerando que “a aplicação de um questionário padronizado a um grande número de pessoas permite obter uma visão geral do tema em questão” (Meksenas, 2011, p. 135), foi definido um roteiro que incluiu os seguintes dados: identificação pessoal, identificação profissional e competência para atuar na docência e na gestão de processos educativos, enquanto egresso do Curso de Graduação em Pedagogia, formados no currículo pós-DCNs Pedagogia 2006.

O questionário serviu de referência para a seleção da amostra de sujeitos para a entrevista. Contribuíram com a pesquisa, respondendo o questionário, professores egressos do Curso de Pedagogia da UNEB, formados no período pós-Diretrizes 2006 que atuam na Educação Básica nos municípios de Guanambi, Barreiras e Bom Jesus da Lapa, localizados no Estado da Bahia.

Os sujeitos participantes da entrevista foram selecionados após a aplicação e análise do questionário padrão. Optou-se por realizar quatro entrevistas, e a primeira serviu de pré-teste. Após ajustes no instrumento, as outras três foram selecionadas para transcrição, considerando o critério de pertinência aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas mediante gravação sonora, sendo que um dos sujeitos preferiu redigir uma produção textual, contemplando os pontos do roteiro da entrevista. Torna-se relevante destacar que, após leitura e transcrição, a etapa posterior, em andamento, consistiu na análise dos dados. Para isso, seguindo a lógica das questões propostas como roteiro das entrevistas, foram estruturadas as categorias gerais, a saber: Epistemologia, Formação em Pedagogia e Experiência Docente, a fim de agrupar as temáticas e analisá-las.

No processo de exame dos dados, foi adotado o aporte metodológico da análise de conteúdo com todos os outros procedimentos de geração de dados, correspondentes. Segundo Bardin (2016, p. 52), “a análise documental trabalha com documentos e a análise de conteúdo com mensagens”, sendo que, a primeira faz-se principalmente por classificação-indexação, ao

passo que a segunda tem na análise categorico-temática uma de suas técnicas”. A mensagem contida nos documentos e no discurso dos sujeitos foi considerada o foco da análise de conteúdo. Por meio dela, pretendeu-se evidenciar com a máxima pertinência os aspectos qualitativos do objeto de pesquisa.

Torna-se relevante destacar que essa pesquisa seguiu os princípios e orientações da Resolução nº 466/2012 do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Desse modo, os participantes receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados e às providências adotadas para que não sofressem nenhum dano. Para firmar os compromissos éticos da pesquisa, após os devidos esclarecimentos, os participantes assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que, com avanço da racionalidade neoliberal no campo da educação e educação da formação de professores, reafirmar a pedagogia como ciência da educação é uma forma de amparar em bases mais consistentes a sua epistemologia, o seu estatuto de cientificidade e sua autonomia epistêmica no domínio do conhecimento pedagógico.

Verificou-se ainda que as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 instituíram diretrizes que pouco avançaram em termos de uma contribuição à questão epistemológica da pedagogia e da valorização da teoria pedagógica como fundamento da formação docente; e que a tese da docência como base da formação de professores no curso de pedagogia subordina a racionalidade pedagógica à sua atividade profissional, fazendo concessões ao praticismo, ao dogmatismo pedagógico e às incursões pragmatistas advindas do mundo corporativo. Demonstram ainda a necessidade de se instituir a epistemologia da pedagogia como disciplina curricular e ramo da ciência pedagógica.

Em síntese, a análise estatística dos resultados ofereceu uma avaliação quantitativa do Curso de Pedagogia, procurando indicar padrões e tendências como referenciais para a indicação de possíveis reformas. Os dados analisados evidenciaram um perfil de formação de professores no Curso de Pedagogia, sob a ótica dos seus egressos que constituíram a população amostral desta pesquisa. Abre-se, com isso, um horizonte de possibilidades para análises qualitativas no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), bem como para intervenções e redimensionamentos a serem considerados na pauta do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e, especialmente para o Curso de Pedagogia, promulgadas neste início de século XXI, avançaram precariamente produzindo contrassensos e retrocessos em termos da valorização da questão epistemológica da pedagogia como ciência da educação e da consideração da teoria pedagógica como referencial específico da formação científica, intelectual, cultural, e técnica dos professores. São diretrizes que se apresentam desarticuladas entre si, com severas rupturas epistêmicas consubstanciadas em resoluções que assumem como princípio da formação de professores, nocividades como:

- 1) a noção de competência como concepção nuclear;
- 2) a elevação da docência a uma posição de fundamento da formação;
- 3) o rebaixamento da teoria, da investigação e da reflexão crítica à posição de meio, fazendo sobressair uma tendência à busca de “soluções tecnológicas” alheias ao próprio campo pedagógico-educacional e suas práticas;
- 4) formação alinhada com o perfil de professor como operador das competências gerais previstas na BNCC 2017 – essa última observável na resolução de 2019.

Como foi demonstrado nesta pesquisa, a problemática geral das diretrizes mencionadas, assim como suas normatizações e pressupostos, contribui com o ocultamento da ciência da educação por meio de tratamento subliminar deferido à questão epistemológica da formação de professores. Não fica evidente um progresso na direção de consolidar uma formação que possa oferecer um perfil profissional em que ação docente possa decorrer da capacidade analítica, crítico-emancipatória e problematizadora do trabalho docente e sua prática.

O Curso de Pedagogia da UNEB foi concebido com a missão de contribuir para a formação técnica, política e humana de pedagogos, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. Busca-se, portanto, propiciar o conhecimento do modo globalizante do trabalho pedagógico e das relações existentes entre o processo de ensino aprendizagem e a dimensão social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo (BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010). Desta concepção foi possível extrair os pressupostos:

- 1) Considera essencial uma formação diversificada e complementar, visando o atendimento das diferentes realidades dos contextos locais e a observância da interdisciplinaridade e da transversalidade na abordagem do conhecimento;
- 2) Considera o conhecimento em seu aspecto científico, técnico, cultural e humanista, valorizando a sua relação com o cotidiano escolar dentro de uma perspectiva crítica e complexa de educação;



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

- 3) Considera a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como os modos de abordagem dos saberes essenciais da formação do pedagogo;
- 4) Considera a pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento, pela compreensão do fenômeno educacional, da prática educativa, pela identificação de problemas socioculturais e como base para intervenção na realidade escolar.
- 5) Considera a formação docente sob a perspectiva axiológica, epistemológica, ontológica e pedagógica supondo o fenômeno educativo, os processos de ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico como objetos que exigem: eticidade, reflexão crítica, autonomia nos modos de ser/produzir e, além disso, competência profissional;
- 6) Considera essencial à formação docente o compromisso com um projeto de transformação social, com o aprofundamento do conhecimento no campo educacional e com mediações entre as teorias educacionais e a formulação de políticas pública.
- 7) Considera a formação docente a partir da fundamentação científico técnica e cultural-humana, aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriidade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos;
- 8) Considera essenciais à formação docente as questões emergentes da contemporaneidade, as inovações no campo tecnológico, didático-metodológico, as temáticas da pós-modernidade e os diferentes sujeitos deixados à margem dos processos educativos formais;
- 9) Considera a Formação Docente em Pedagogia sob uma perspectiva generalista focada na ampliação do campo de atuação que abrange o exercício da docência, da coordenação pedagógica, da gestão educacional e da assessoria e consultoria pedagógica na educação básica, procurando assegurar direitos, cidadania, inclusão e diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre teoria, metodologia e prática transforma o tempo que se perde com atitudes intuitivas. Ocupar-se todo o tempo, intuindo formas de pensar sobre algo, de definir caminhos para realizá-lo e ainda de ensaiar a melhor maneira de fazê-lo na emergência da prática, é uma problemática insolúvel para aquela ação que permanece dogmaticamente na atitude intuitiva diante do real. A superação da atitude intuitiva é um dos postulados do conhecimento racional. Embora a intuição tenha uma função como um dispositivo inconsciente e espontâneo, que pode desencadear processos de investigação racional, uma premissa baseada em atitude intuitiva não seria confiável no campo científico. Daí que a teorização pode oferecer pressupostos como pontos de partida intencionais e metódicos, possibilitando atitudes intuitivas rigorosamente orientadas.

A constituição da experiência docente vincula-se essencialmente ao ato de pensar a sua estrutura: o ensino, a escola, os objetivos. Observa-se que esse caráter formal confere à docência

uma cientificidade que lhe é própria, específica. Pensar sobre o ensino, a instituição escolar e seus objetivos exige uma transcendência que não se limita ao âmbito das práticas pedagógicas. Dessa forma, “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (Ghedin, 2012, p. 153). Trata-se, portanto, de uma decisão que exige um processo de autorreflexão em que o sujeito-docente se vê impelido a examinar sua própria trajetória.

Ouvir os professores é um pressuposto da pesquisa sobre formação docente. Afinal, trata-se dos sujeitos que exercem profissionalmente o magistério. Nesse sentido, pensar a formação inicial a partir do que dizem os seus profissionais é uma condição necessária. Significa reconhecer que a formação docente requer objetividade, subjetividade e intersubjetividade. Providências tais que extrapolam os limites da ciência tradicional, pois o patrimônio cultural, os sistemas simbólicos e a historicidade são elementos decisivos para a valorização da educação escolar que, na medida de sua especificidade, se espera que a formação docente possa assegurar.

É o sujeito que atribui sentido ao patrimônio cultural, é ele que assim o define. Por isso, cumpre formar o sujeito para exercer essa tarefa socioeducativa e pedagógica. Por isso mesmo, a aquisição do conhecimento “exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos e os olhares de outros sobre o objeto” (Pimenta, 2001, p. 68).

A prática tem os seus recortes, divisões e particularidades, muitas vezes, construídas pela própria caracterização que o sujeito gnosiológico lhe atribui quando da execução dos seus afazeres. Como se sabe, a prática não é, exclusivamente, uma fonte de legitimação do conhecimento. Ela mesma carece de legitimidade. Trata-se de determinar os limites da prática na relação entre sujeito e objeto (essência do conhecimento), empirismo e racionalismo (origem do conhecimento) e, principalmente, subjetivismo e relativismo (possibilidade do conhecimento).

A pedagogia produz um saber sob a ótica do pedagógico. O compartilhamento do objeto – educação – com outras ciências não lhe retira a sua especificidade, pelo contrário, reforça sua abordagem. A práxis, saída epistemológica amplamente reconhecida no campo pedagógico, confere à pedagogia “um poder reflexivo, uma reflexão sobre a ação” (Fabre, 2004, p. 97). De qualquer modo, em nosso tempo, comandado, preferencialmente, pelos algoritmos, a pedagogia experimental tem renovado seus problemas, interesses e objetos num típico procedimento de mensurabilidade de efeitos, desempenhos, funcionamento e medições performáticas. Essas

medições parecem servir mais à cultura empresarial do que aos interesses e necessidades da escola pública, pelo menos na atual conjuntura do Brasil.

A questão da especificidade do conhecimento é fundamental para a afirmação da autonomia científica e profissional de uma área ou campo de conhecimento. Isso vale tanto para a sua legislação quanto para os processos de teorização e exercício profissional. Nesse sentido, aquelas práticas mais afeitas ao fazer centrado no princípio da autoridade cronológica (do tempo de serviço), do autodidatismo sistematicamente indisciplinado e espontâneo, amparado puramente da disciplina da legislação, perde primazia quando o conhecimento estatuído segundo pressupostos epistemológicos e científicos adequados se apresentam na análise.

A epistemologia da pedagogia é uma epistemologia aplicada. Como tal, ela não conserva, em sua tarefa, a especificidade de uma epistemologia pura, como disciplina filosófica, focada especialmente nas questões do conhecimento e dos problemas nele contidos, como o faz a teoria do conhecimento. Ela se volta para o exame do estatuto epistemológico da pedagogia, das teorias pedagógicas e dos seus pressupostos. Para isso, considera a totalidade do fenômeno educativo: seus sujeitos, objetos, contextos, instituições e historicidade. Concebe a pedagogia como a ciência da educação que abarca em sua extensão as finalidades educativas, a formação humana e a docência como problemas tipicamente pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia educacional**: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da tradução de Luís Armando Gandin. Revista Educação e Realidade, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 maio, 2006.

BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Guanambi: UNEB, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução e apresentação Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2012.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão epistemológica da formação de professores no curso de Pedagogia**: a ciência da Educação entre a teoria pedagógica e o praticismo. Belo Horizonte, 2022. 406 p. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.