

# A (in)visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior do próprio curso: um estudo em universidades públicas do estado da Bahia

*The (in)visibility of the epistemological debate on pedagogy within the undergraduate program itself: a study in public universities in the Brazilian state of Bahia*

Jefferson da Silva Moreira<sup>1</sup>

Umberto de Andrade Pinto<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo problematiza a (in)visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia como Ciência da Educação no interior de cursos de graduação em Pedagogia de quatro universidades públicas do estado da Bahia. Realizou-se a análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura em Pedagogia, objetivando identificar se, e de qual maneira, o debate sobre a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos aparece nos PPC. Os resultados preliminares sublinham que a discussão sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia ocupa lugar marginal ou, até mesmo, não existe no interior de alguns dos cursos investigados, ao menos no âmbito dos documentos prescritos. Constata-se, assim, a centralidade dos processos formativos em dimensões metodológicas e didáticas para a docência nos anos iniciais de escolarização e nos fundamentos das ciências da educação, desconsiderando, no campo epistemológico, a complexidade da Pedagogia como ciência da práxis educativa.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Epistemologia da Pedagogia. Graduação em Pedagogia. Projeto Pedagógico de Curso.

**Abstract:** The article problematizes the (in)visibility of the epistemological debate about pedagogy as a science of education in pedagogy undergraduate programs of four public universities in the Brazilian state of Bahia. The documentary analysis of pedagogical projects (Brazilian acronym, PPC) of pedagogy undergraduate programs was made to identify if, and in which way, the debate about pedagogy as a field of academic studies is found in the PPC. Preliminary results reveal that the discussion about the epistemological statute of pedagogy occupies a marginal place or even does not exist inside some of the investigated programs, at least in the scope of the prescribed documents. It is thus verified that the formative processes focus on methodological and didactic dimensions for the teaching practice in the initial years of schooling and on the foundations of the educational sciences, disregarding the complexity of pedagogy as a science of educational praxis in the epistemological field.

**Keywords:** Pedagogy. Epistemology of pedagogy. Undergraduate programs in pedagogy. Pedagogical project.

---

<sup>1</sup> Pedagogo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), linha de pesquisa Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas. Professor substituto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor), vinculado ao PPGE da Unifesp. *E-mail:* jefferson.moreira@unifesp.br

<sup>2</sup> Pedagogo. Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde atua no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Participa de dois grupos de pesquisas: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor) da Unifesp e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 4 - Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *E-mail:* uapinto@gmail.com

## Introdução

[...] há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (PIMENTA, 1997, p. 5).

As reflexões de Pimenta (1997) na epígrafe que abre esta seção introdutória, formuladas há mais de duas décadas, ainda são relevantes e atuais para análise do cenário de desaparecimento da produção acadêmica sobre o campo e estatuto epistemológico da Pedagogia, especialmente no cenário brasileiro. Este artigo busca contribuir com esse debate, a partir de resultados preliminares de pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação (doutorado em Educação)<sup>i</sup>, que tematiza a discussão epistemológica sobre a Pedagogia como Ciência da Educação no interior dos cursos de graduação em Pedagogia de quatro universidades públicas do estado da Bahia.

Completam-se no ano de 2021 15 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), que normatizam os cursos de graduação em Pedagogia no país, instituindo-o como um curso de formação de professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>ii</sup>, tendo a docência como base da formação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006. No entanto, pesquisas recentemente publicadas<sup>iii</sup> têm colocado em questão a qualidade das propostas curriculares dos atuais cursos de Pedagogia no Brasil e seus impactos na fragilidade da formação de professores(as) polivalentes e pedagogos(as) para atuarem em diferentes campos profissionais, conforme também proposto pelas DCNP. De modo geral, os resultados dos estudos convergem em conceber que a carga horária de 3.200 horas é insuficiente para formar, em um único curso, diferentes perfis profissionais, conforme

preconizam as referidas diretrizes (PIMENTA *et. al.*, 2017; LIBÂNEO, 2017; NASCIMENTO, 2017).

Nesse contexto, Pimenta, Pinto e Severo (2020), mais recentemente, sinalizam que tendo como principal finalidade a formação de professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), a licenciatura em Pedagogia têm sido alvo de severas críticas sobre a ausência de conteúdos específicos no tratamento da educação como fenômeno muito mais amplo do que a docência nos anos iniciais de escolarização. Na análise desses pesquisadores, contemplar tais processos no desenvolvimento de propostas curriculares de formação de pedagogos(as) implica uma compreensão mais aprofundada sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, deslocando o seu sentido de tecnologia da ação docente para o de Ciência da Educação, orientadora da práxis educativa.

Avaliando a importância de tais denúncias na perspectiva de contribuir com a proposição de políticas de formação em sintonia com as necessidades das classes populares e, especialmente, da escola pública brasileira socialmente referenciada, o nosso foco de discussão neste estudo é o estatuto epistemológico da Pedagogia como campo de estudos teórico-investigativo. Sendo assim, questionamos: no atual formato da licenciatura em Pedagogia, há espaço para a discussão sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia, Ciência da Educação, no interior das propostas formativas desses cursos? Os(as) graduandos(as), futuros(as) pedagogos(as), são conscientes do estatuto epistemológico da área de conhecimento pela qual estão sendo formados? Os projetos pedagógicos de cursos de graduação em Pedagogia se posicionam sobre aspectos concernentes ao estatuto epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação?

Com efeito, o objetivo deste artigo consiste em identificar se, e de qual modo, o debate acadêmico sobre o estatuto epistemológico e científico da Pedagogia aparece na proposta pedagógica e nos diferentes componentes curriculares de cursos de Pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado da Bahia, a partir da análise dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Além disso, colocamos em destaque as narrativas de estudantes concluintes de um curso de Pedagogia do estado da Bahia a despeito dos silenciamentos no que tange ao estatuto epistemológico da Pedagogia no âmbito dos seus processos formativos iniciais.

Além das questões já elencadas, outras indagações pormenores delimitam o desenvolvimento do estudo em relevo, a saber: os PPC das instituições investigadas se posicionam a respeito do campo epistemológico e científico da Pedagogia? De que forma essa discussão aparece na proposta pedagógica e nas ementas dos diferentes componentes curriculares? Qual(is) concepção(ões) hegemônicas de formação de pedagogos materializam-se nos PPC? A educação, enquanto fenômeno social e complexo, é objeto de estudo no interior dos cursos de Pedagogia pesquisados?

Destarte, objetivamos, dentre outros aspectos, proceder com um balanço e análise crítica sobre os impactos das DCNP (BRASIL, 2006) na organização da proposta curricular e nos projetos de formação dos cursos de Pedagogia no cenário brasileiro. Assim, o presente estudo propõe-se a contribuir com o debate acadêmico sobre o campo epistemológico da Pedagogia e seu estatuto de cientificidade, buscando ampliar as análises a partir do estudo das propostas formativas de cursos de Pedagogia do estado da Bahia. Esperamos, assim, propor reflexões sobre a complexidade da ciência pedagógica e, ao mesmo tempo, apontar a permanência de equívocos, fissuras e silenciamentos a despeito do estatuto epistemológico da Pedagogia como campo teórico-investigativo no cenário acadêmico brasileiro.

Com efeito, o artigo está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta uma discussão conceitual sobre a Pedagogia como campo científico e os pressupostos conceituais que fundamentam o seu estatuto epistemológico. Além disso, apresentamos algumas das orientações das DCNP em torno da licenciatura em Pedagogia e dos princípios que passam a estruturar a organização desse curso de graduação a partir da sua aprovação e homologação junto ao CNE, no ano de 2006. Por sua vez, a seção dois apresenta uma breve incursão na discussão epistemológica sobre as relações de aproximação e distanciamento entre a Pedagogia e as Ciências da Educação, defendendo a ideia de que a Pedagogia não se constitui uma das ciências da educação, mas a Ciência da Educação, tendo em vista que seu objeto *exclusivo* de estudo é o fenômeno educativo, o que a difere de outras ciências que analisam a educação sob o ponto de vista dos seus próprios campos disciplinares. Já a seção três, por sua vez, apresenta, rapidamente, os procedimentos metodológicos que balizam o desenvolvimento do estudo. Nos resultados, colocamos em relevo a análise dos PPC investigados e as narrativas de estudantes sobre o campo epistemológico da Pedagogia. Finaliza-se o texto apresentando considerações a respeito dos impactos do silenciamento da discussão epistêmica na qualidade da formação

teórica e prática dos futuros pedagogos e na consolidação do campo investigativo da Pedagogia.

### *Inconsistência conceitual da Pedagogia nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso*

A Resolução do CNE/CP nº 1/2006 estabelece as DCN para os cursos de Pedagogia no Brasil, passando a instituí-lo como uma licenciatura, diferentemente da sua trajetória como bacharelado. A referida resolução atendeu às proposições hegemônicas da época de que o curso de Pedagogia deveria destinar-se à formação de professores, indo de encontro, também, à sua longa tradição na formação de especialistas – supervisores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc. – para atuar em diferentes esferas do setor educacional. Conforme Silva Junior (2017), para que outras proposições e entendimentos que circundavam à época fossem contemplados, as DCNP (2006) estenderam as possibilidades de ação e acolheram uma extensa variedade de perspectivas de trabalho pedagógico, ultrapassando as fronteiras dos espaços escolares.

Na análise de Evangelista e Triches (2017), as DCNP (2006) expressam uma correlação de forças de concepções e projetos distintos para a reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil. Podem ser identificadas as posições de diferentes entidades e grupos de intelectuais: a do CNE; a da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e adeptos; a do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); a do grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros; a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares (Fenerse).

Apesar dessas diferentes e, por vezes, antagônicas concepções, o que prevaleceu como hegemônico e materializou-se na versão final do documento foi o princípio de que as DCNP “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 1).

Todavia, destacamos que a aprovação desse documento pelo CNE não passou incólume às críticas de pesquisadores nacionais, os quais convergem em seus estudos, ao apontar um conjunto de imprecisões teóricas e conceituais presentes nas DCNP. Nessa esteira, destacam-se as críticas à definição do princípio da docência como base da formação do pedagogo, além de omissões e imprecisões sobre o estatuto de cientificidade e área investigativa da Pedagogia nas DCNP, restringindo, portanto, a amplitude da Pedagogia a apenas uma das suas possibilidades de atuação profissional (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011; FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011; FRANCO, 2008).

Pimenta (2011), à época, posicionou-se criticamente contra o que acabou por prevalecer nessas diretrizes, entendendo que reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos.

Libâneo (2001), pensando de forma convergente com a autora, manifesta sua posição antagônica às teses da Anfope, especialmente quanto à identificação do curso de Pedagogia como um curso de formação de professores, o que decorre da tese maior de que a docência é a base da formação pedagógica. Na visão de Libâneo (2001, p. 11), o curso de Pedagogia deve voltar-se para a formação do pedagogo *stricto sensu*, isto é, especialistas que, com suporte das ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, “trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições”. Na visão de Libâneo (2006, p. 10), “se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Assim, para o autor, são reducionistas as teses amplamente difundidas em torno da Pedagogia e do espaço de atuação profissional do pedagogo com a aprovação das DCNP.

Na esteira desse pensamento, destacamos a posição de Franco (2008) que defende o pressuposto de que a base da formação dos profissionais da educação devem ser os fundamentos dos estudos pedagógicos e não a docência. Na sua análise, isso se baseia no princípio de que a Pedagogia é a ciência que deverá organizar os meios e processos educativos de uma sociedade marcada por antagonismos e relações de exploração. Em suas palavras, “[...] se, no entanto, afirmarmos que a base identitária da formação do pedagogo será a docência, estaremos, inadequadamente, invertendo a lógica dessa epistemologia [...]” (FRANCO, 2008, p. 115).

Convergindo com esses posicionamentos, Moreira e Mascarenhas (2021) apontam a evidência de equívocos que prevalecem no contexto brasileiro, especialmente com a aprovação das DCNP (BRASIL, 2006), em torno do curso de Pedagogia e da defesa feita por entidades de educadores do lema da docência como base da identidade profissional de todo educador. Ao se posicionarem contrários a essa ideia, defendem que a base da formação e identidade de todo educador devem ser os saberes pedagógicos e não a docência. Para Moreira e Mascarenhas (2021), a falta de clareza das DCNP (2006) em relação à Pedagogia como campo de conhecimento, com objeto de estudo e estatuto epistemológico próprio, acaba por prejudicar a produção de conhecimento na área da Educação, visto que reduz o “objeto de estudo científico da Pedagogia a um curso de formação de professores, o que contribui, conseqüentemente, para o seu esvaziamento teórico e compreensão do seu real objeto de estudo: a *práxis* educativa” (MOREIRA e MASCARENHAS, 2021, p. 69, grifo dos autores).

As imprecisões teóricas e conceituais presentes nas DCNP (2006) foram veementemente criticadas por Libâneo (2006, p. 848) que, na esteira da promulgação desse documento legal, se posicionou:

[...] A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005).

Nesse contexto, torna-se importante indagar: em que consiste a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos? Qual seu objeto de estudo? Quais bases epistemológicas subsidiam a defesa da Pedagogia como ciência da *práxis*<sup>iv</sup> educativa? Essas questões têm se constituído pauta na agenda de estudiosos e pesquisadores que, nas últimas três décadas, têm contribuído, de maneira propositiva, para a qualificação do debate acadêmico sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação no cenário brasileiro (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011; PINTO, 2011; 2017;

SAVIANI, 2012).

Pimenta (1997), como anunciado no corpo introdutório deste trabalho, já expressava no final da década de 1990 a problemática da Pedagogia no Brasil, ao dizer que há um contingente maciço de egressos de cursos de Pedagogia que, curiosamente, não estudou Pedagogia, sua teoria e seu método. Na sua análise, esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos seus campos de origem para falar sobre a educação, o fazem distante da ótica do pedagógico e sem tomar o fenômeno educativo nas suas realidades histórico-sociais e multiplicidade.

Libâneo (2010) assinala que a ideia de uma ciência pedagógica unitária, constituída por ciências auxiliares, começa perder força no Brasil com o movimento da Escola Nova, na década de 1920. Em sua análise, a adoção da teoria de John Dewey provocou em muitas instituições responsáveis pela formação de educadores nos anos de 1920, o arrefecimento de estudos ligados ao núcleo da Pedagogia ou Pedagogia Geral.

Conforme Libâneo (2011), a Pedagogia não é, certamente, a única ciência responsável pelo estudo do fenômeno educativo. Desse modo, salienta que outras áreas podem se ocupar do estudo dos problemas educacionais, para além dos seus próprios objetos de investigação e, por isso, podem ser imprescindíveis para a compreensão do educativo. Todavia, cada uma das ciências da educação aborda a educação sob os seus conceitos e métodos de investigação. Já a Pedagogia “pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas”. Isso significa que, mesmo não possuindo lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado. Libâneo (2011, p. 38) afirma que: “[...] quando um psicólogo investiga ou atua no campo educacional, ele aplica aí os conceitos e métodos da Psicologia e os resultados que obtém são de ordem psicológica. O mesmo ocorre com a Sociologia, Economia etc.”.

Nesse contexto, Pinto (2011) defende que a Pedagogia não pode ser concebida como uma das ciências da educação, já que ela é a Ciência da Educação. Para o autor, somente a Pedagogia pode ser a Ciência da Educação, pois seu objeto *exclusivo* de investigação é o fenômeno educativo. Conforme Pinto (2011), afirmar que a Pedagogia compõe uma das ciências da educação é querer igualar o que é desigual. Do mesmo modo que subtrair da Pedagogia a produção científica de outras áreas é fragilizá-la como Ciência da Educação.

Para o filósofo alemão Schmied-Kowarzik (1983, p. 10, grifo nosso), a Pedagogia pode ser definida como ciência prática *da e para* a educação, colocando em relevo a sua relação direta com a prática educativa. Para esse autor, a Pedagogia enquanto Ciência da Educação caracteriza-se como “uma disciplina que não pode se realizar a não ser enquanto teoria dialética, sempre que encara como sua tarefa consciente a de ser ciência prática da e para a ‘*práxis*’ educacional”. Reside daí, então, o pressuposto de que a ciência pedagógica possui um diferencial em relação às demais ciências da educação, visto que seu saber está orientado diretamente à prática educativa.

Na acepção de Pimenta (1997, 2006), diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia caracteriza-se fundamentalmente como ciência da prática e nisso reside a sua especificidade. Na análise da referida pesquisadora, ela não se constitui como discurso sobre a educação, mas, tomando 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 em determinado contexto histórico 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, 1997, p. 47).

Importante destacar, ainda com subsídio nos estudos de Schmied-Kowarzik (1983), que as ciências do conhecimento, desde as naturais até as sociais e humanas, não conhecem de perto a relação entre teoria e prática, visto que, para elas o paradigma norteador do que deveria ser considerado como ciência está restrito ao conhecimento de situações de fatos, mesmo quando se refere à práxis humana. Isto é, fatos que envolvem decisões, comportamentos dos indivíduos e das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Tais aspectos levam a concluir que a Pedagogia, como Ciência da Educação, questiona os pressupostos inerentes ao modelo de ciência dominante e seus princípios fundantes, que se mantiveram, historicamente, numa posição de hierarquia em relação à prática. Apesar disso, Schmied-Kowarzik (1983) demonstra que a relação dialética que embasa a Pedagogia como ciência da e para a educação se traduz “em decisões e posicionamentos pedagógicos não disponíveis a partir da ciência do conhecimento ou da tecnologia, que podem se servir do saber científico e da tradução tecnológica, mas não podem, inversamente, se fundamentar a partir deles” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 12).

Pensando de forma semelhante a Libâneo e Pimenta (2011), destacam-se as argumentações de Franco (2008) que defende 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 inadequados substancialmente aos seus pressupostos epistemológicos.

No Brasil, destacam-se, ainda, os estudos produzidos por Dermeval Saviani sobre o campo teórico e acadêmico da Pedagogia como importantes para a qualificação do debate na área. Para Saviani (2012, p.70), se “[...] toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”. O autor afirma, ainda, que a Pedagogia como teoria da educação busca, de algum modo, equacionar o problema da relação educador-educando, em um contexto geral e, no caso mais específico da instituição escolar, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Em suas palavras, não podem se constituir como Pedagogia “aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de ‘crítico reprodutivistas’” (SAVIANI, 2012, p. 70).

Na acepção do pedagogo francês Jean Houssaye (2004), a Pedagogia pode ser concebida como uma teoria da situação pedagógica, sendo eminentemente uma proposta prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa sempre referida a essa prática. Assim, para esse autor, a Pedagogia é a relação mútua e dialética da teoria e da prática educativa.

Fabre (2004), ao buscar responder o questionamento sobre em que se constitui a Pedagogia, apoia-se nas reflexões de Émile Durkheim que distingue rigorosamente três noções desta: a Pedagogia como arte do educador; a Pedagogia como reflexão sobre a ação educativa; e a Pedagogia como doutrina educativa. Na perspectiva durkheimiana, é necessário privilegiar o sentido da Pedagogia como reflexão sobre as coisas da educação. Nessa assertiva, a Pedagogia não é uma prática, mas, sim, uma teoria praxiológica: “uma reflexão sobre a ação educativa em vista de melhorá-la” (FABRE, 2004, p. 99).

Resumidamente, para Fabre a Pedagogia, constitui-se, portanto, uma “teoria-prática”, uma atividade teórica orientada pela ação.

Para finalizar, elucidamos a definição de pedagogo elaborada por Houssaye (2004, p. 10). Na sua análise, o pedagogo não pode ser um puro e simples teórico, e nem um puro e simples prático, visto que:

[...] ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir. [...] É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica.

Apresentadas tais conceituações, defendemos, neste estudo, a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação no sentido de se consubstanciar como ciência eminentemente propositiva de transformações das práticas dos educadores, pois ao tomá-las como ponto de partida e de chegada, oferece diretrizes, parâmetros e critérios que permitiriam a transformação dessas práticas em *práxis* pedagógica, ou seja, práticas conscientes dos seus significados, intencionalidades e projetos políticos de sociedade.

### *Da Pedagogia às Ciências da Educação*

Na literatura estrangeira, especialmente na França e em Portugal, há uma forte tradição nos estudos das chamadas Ciências da Educação. Com efeito, diversas subáreas das Ciências Humanas, tais como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Economia da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação etc. possuem papel incontestável na explicação e análise do fenômeno educativo que é, por natureza, complexo, necessitando de diversas áreas para a sua compreensão (MIALARET, 2013; BOA VIDA e AMADO, 2008; DIAS DE CARVALHO, 1996). Essas subáreas das Ciências Humanas têm alcançado certa legitimidade acadêmica e científica, especialmente na Europa e países francófonos. Cabe ponderar, no entanto, que se trata de uma área que não passa incólume às críticas feitas por pesquisadores sobre seus princípios teóricos, metodológicos e epistemológicos (MIALARET, 2013).

Em que pesem as inegáveis contribuições desses estudos para a explicação do fenômeno educativo, nossa discordância consiste na utilização, comumente feita, do termo Ciências da Educação para substituir o termo “Pedagogia”. Conforme salienta Pinto (2011), com a retomada de contato com a literatura estrangeira a partir dos anos de 1990, temos convivido com a expressão “Ciências da Educação” para se referir à Pedagogia. O pesquisador pontua que, como em alguns países não há o curso de Pedagogia, mas cursos de Ciências da Educação, passa a haver uma regularidade desta expressão na produção acadêmica da área. Segundo Pinto (2011, p. 32), a Pedagogia teria sido suficiente para a análise da educação quando “esta era pouco ‘cientificizada’, mas, à medida que ela vai sendo estudada sob diferentes aportes teóricos, extrapola a Pedagogia e caminha em direção às ciências da educação”.

Entretanto, Pinto (2011) tece críticas ao fato de que, ao seguirem a lógica científica do positivismo, cada uma das ciências da educação vai se atomizando em relação ao estudo dos fenômenos educacionais, ao invés de se organizarem em conjunto para investigação do fenômeno educativo, de modo que cada uma pudesse buscar no campo de origem sua contribuição. Ao contrário disso, cada uma dessas ciências parte de seu objeto de investigação original e se aproxima das questões educacionais de diferentes formas, com diferentes enfoques teórico-metodológicos e, principalmente, com diferentes intenções de abordá-la.

Desse modo, defendemos, neste estudo, a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação pois seu objeto exclusivo de investigação e análise é o fenômeno educativo. Ao se constituir como ciência prática, a Pedagogia parte do fenômeno educativo e a ele se volta, fazendo orientações propositivas para as relações pedagógicas existentes. Como já citado, embora não ocupe um lugar superior às demais ciências da educação, possui um papel diferenciado, pois ao tomar as práticas dos educadores como ponto de partida e de chegada, oferece diretrizes, parâmetros e critérios que permitiriam a transformação das práticas educativas em práxis pedagógica.

### *Aspectos metodológicos do estudo*

Conforme sinalizado na seção introdutória, apresentamos neste artigo resultados parciais de uma pesquisa em nível de doutorado (em andamento), que possui como objeto de investigação as significações produzidas por estudantes e professores formadores de cursos de Pedagogia de universidades públicas do estado da Bahia ao seu estatuto epistemológico como campo de conhecimento.

Nesse momento, concentraremos nossa atenção na análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos investigados, buscando analisar, se e de qual modo, o debate acadêmico sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia aparece na proposta pedagógica e nos diferentes componentes curriculares de quatro cursos de licenciatura em Pedagogia. Além disso, colocamos em relevo os depoimentos de graduandos de um curso de Pedagogia do estado da Bahia a despeito da discussão epistêmica sobre a Pedagogia no âmbito dos seus processos formativos iniciais.

Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como um estudo de análise documental, inspirado nos princípios do enfoque qualitativo de pesquisa. Para Lüdke e André (1986), no campo educacional, os estudos qualitativos encontraram fecundidade, especialmente por buscar a compreensão de aspectos particulares da vida social que não podem ser generalizados, além de evidenciar maior preocupação com o processo da pesquisa do que com os resultados finais que, não necessariamente, precisam ser quantificados. Assim, os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais ganham particular importância nessa abordagem de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

No que tange às características da análise documental, conforme Caulley (1981), citada por Lüdke e André (1986, p. 38), ela se caracteriza por “buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Lüdke e André (1986, p. 39) ponderam que os documentos são “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda fonte ‘natural’ de informação”. Assim, os documentos não se constituem apenas fonte de informação, mas são originados em determinados contextos e fornecem informações sobre eles. Torna-se importante, portanto, analisá-los levando em consideração o contexto histórico, social e político que os permeiam (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Os documentos selecionados para compor o *corpus* de análise deste estudo foram os PPC de graduação em Pedagogia de quatro IES públicas<sup>v</sup> situadas no estado da Bahia. Essas instituições são aqui denominadas de estabelecimentos I, II, III e IV. Os PCC analisados foram selecionados nos *sites* dos colegiados dos cursos de Pedagogia das IES participantes do estudo. Depois disso, os documentos foram arquivados na pasta pessoal do pesquisador no Dropbox – serviço de armazenamento e partilha de arquivos baseado no conceito de computação em nuvem. Seguindo as orientações metodológicas propostas por

Lüdke e André (1986), procedemos à análise propriamente dita dos PPC, com base em um roteiro orientador, composto por questões abertas, elaborado a partir do objetivo geral do estudo e das questões orientadoras elencadas na condução da investigação.

Já os depoimentos das graduandas foram recolhidos durante as aulas que um dos autores deste artigo ministrou para uma turma do oitavo semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. As estudantes foram consultadas sobre a gravação dos depoimentos, autorizando o seu registro para fins de publicação, sendo garantido às mesmas o sigilo de todas as informações. Para proceder com a análise do material, foram empregados pressupostos da análise de conteúdo, seguindo as três etapas proposta por Bardin (1977): a) pré-análise; b) exploração do material propriamente dito; c) inferência e interpretação. Os dados foram, ainda, cotejados com os conceitos e problematizações teóricas dos autores utilizados no quadro referencial.

### *O que revela a análise dos PPC das quatro instituições de ensino superior?*

No que tange aos principais marcos regulatórios que referenciam a construção dos PPC dos cursos de licenciatura em Pedagogia investigados, todos são unânimes em manter aderência com princípios e orientações das DCNP, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Além do aludido documento, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, o parecer CNE/CP nº 009/2001, o Parecer CNE/CP nº 05/2005, a Resolução nº 01 do CNE/CP de 2002, a Resolução nº 02 do CNE/CP de 2002, além de resoluções das próprias universidades como elementos norteadores das tomadas de decisões no que diz respeito aos objetivos do curso, construção das propostas curriculares e definições dos modelos de formação adotados.

Nessa esteira, todos os quatro cursos investigados definem nos PPC como perfil profissional para o egresso do curso de licenciatura em Pedagogia o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a atuação profissional em atividades de ensino, gestão e pesquisa. Além disso, os PPC preveem outros campos de atuação para esse profissional em ambientes não escolares, aspecto que está em aderência com o que é preconizado pelas DCNP (BRASIL, 2006).

Contudo, há uma ênfase nos ementários das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso em questões temáticas focalizadas nas dimensões metodológicas e didáticas para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que apareçam componentes curriculares isolados voltados à gestão escolar e o trabalho pedagógico em espaços não escolares.

No entanto, é passível de questionamento: a carga horária mínima de 3.200 horas é compatível com a formação de diferentes perfis profissionais em um único curso, conforme preconizado pelas DCNP (2006) e, conseqüentemente, pelos PPC das quatro instituições investigadas? Como consolidar conhecimentos profissionais para atuação em diversos espaços se as propostas formativas desses cursos estão centralizadas, preponderantemente, na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais? “Professor” e “pedagogo” são entendidos como termos sinônimos, conforme veiculam os PPC? Se nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, o que subsidia o princípio da docência nos anos iniciais de escolarização ser eixo estruturante das propostas formativas dos cursos de Pedagogia? (LIBÂNEO, 2010).

No tocante ao debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, preocupação central deste estudo, foi possível constatar um quase silenciamento dessa discussão nos PPC consultados, aspecto que confirma as reflexões feitas por Pimenta (1997) e Libâneo (2006) de que nos cursos de Pedagogia não se estuda a Pedagogia como campo teórico e investigativo.

Dos quatro PPC analisados, foi possível verificar que apenas no texto do projeto da Instituição I aparece a menção sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, ainda que de maneira equivocada e parcial. Assim, no projeto pedagógico da Instituição I, o currículo do curso de Pedagogia é estruturado em três núcleos de estudos, a saber: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e c) Núcleo de Estudos Integrados. No Núcleo de Estudos Básicos, são realizados estudos clássicos da educação, das teorias educacionais, dos diferentes aspectos da educação básica e, ainda, das concepções de educação e sua relação com diversas áreas de conhecimento, inclusive a *Pedagogia como ciência do ensino*. Vale ressaltar que aparece, duas vezes, no corpo do projeto pedagógico citado, a referência à Pedagogia como *ciência do ensino*, aspecto que não está em aderência com o debate acadêmico da área (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011; FRANCO, 2008). Conforme Pinto (2011), a Pedagogia tem como objeto de estudo exclusivo a educação – caracterizada como um fenômeno social eminentemente complexo e que, nesse sentido, é muito

maior do que o ensino, que acontece de forma mais sistemática no processo de transmissão-assimilação de conhecimentos escolares. Assim, a teoria sobre o ensino seria a Didática. Pelo menos no contexto brasileiro parece haver um consenso entre os pesquisadores de que a Didática é uma subárea da Pedagogia (FRANCO, 2014).

Nos demais três PPC das instituições participantes deste estudo, não se constata discussões sobre a natureza epistemológica da Pedagogia como campo de estudos acadêmicos. Tal aspecto é extremamente preocupante, pois, ao menos no âmbito dos documentos prescritos, não se prevê que os alunos possuam qualquer contato com essa tematização ao longo dos seus processos formativos iniciais. Coadunamos com o pensamento de Pinto (2017), ao dizer que a discussão epistemológica da Pedagogia deve ser fulcral para se pensar um curso superior que leve seu nome, pois embora pareça óbvio, essa discussão nem sempre é levada para o interior dos cursos. Nas palavras do pesquisador: “[...] muitas vezes, o próprio aluno do curso de Pedagogia não tem clareza da complexidade do seu objeto de estudo, assim como do seu estatuto de cientificidade” (PINTO, 2017, p. 168).

Dando continuidade à análise dos PPC, buscamos perceber se e como a discussão epistemológica da Pedagogia aparece nos ementários das disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia investigados. Novamente, pôde-se perceber somente no PCC da Instituição I uma referência explícita a essa discussão. No ementário da Instituição I, a disciplina História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas prevê processos formativos sobre a trajetória da Pedagogia. No entanto, é curioso o fato de que na bibliografia básica do referido componente curricular não apareça qualquer referência às produções de pesquisadores nacionais ou internacionais que tratem sobre o assunto. É listado, preponderantemente, uma bibliografia sobre a história da educação e o campo da formação de professores.

Também merece destaque o fato do ementário da Instituição I ter um conjunto de disciplinas denominadas “Atividades Integradoras Baseada em Problemas” (AIBP), que estão organizadas e distribuídas a cada semestre, ao longo de todo o curso. As disciplinas AIBP I e AIBP II definem, consecutivamente, como ementas: a) discutir a Pedagogia e as contribuições da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia para formação do pedagogo. Investiga a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. b) estudar e analisar a Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Investiga a história da

educação e a relação entre epistemologia e didática, bem como os aspectos sociológicos imbricados no fazer docente.

Nos ementários das demais instituições pesquisadas, não encontramos quaisquer discussões voltadas à Pedagogia como campo de conhecimento. Aparecem, de maneira sucinta, conteúdos sobre a educação enquanto fenômeno social, especialmente nas disciplinas que compõem o núcleo de fundamentos da educação.

No ementário da Instituição II, o tema da Pedagogia como campo de estudos acadêmicos é totalmente inexistente. Essa discussão é ausente, tanto nas ementas das disciplinas de formação básica, como nas disciplinas de formação complementar. As disciplinas da área de fundamentos da educação – núcleo de fundamentação –, trazem, de alguma maneira, a discussão sobre a educação, mas entrelaçadas aos campos disciplinares das ciências da educação, sempre fazendo análises do fenômeno educativo com base nos objetos e métodos dos seus campos disciplinares. Assim, as disciplinas de Sociologia da Educação, Antropologia e Educação, Tópicos Especiais em Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras, acabam tematizando a educação, mas sob os princípios e métodos das suas áreas específicas.

Embora as contribuições desses estudos sejam importantes, é preciso destacar, conforme Libâneo (2001, p. 10), que outras áreas podem se ocupar do estudo dos problemas educacionais, para além dos seus próprios objetos de investigação e, por isso, podem ser imprescindíveis para a compreensão do fenômeno educativo. Todavia, cada uma das ciências da educação aborda esse fenômeno sob os seus conceitos e métodos de investigação, ou seja, no âmbito dos seus específicos campos de estudo. Já a Pedagogia pode “postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas”. Isso significa que, mesmo não possuindo lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado. Libâneo (2011, p. 38) afirma que: “[...] quando um psicólogo investiga ou atua no campo educacional, ele aplica aí os conceitos e métodos da Psicologia e os resultados que obtém são de ordem psicológica. O mesmo ocorre com a Sociologia, Economia etc.”.

Como sinaliza Libâneo (2006, p. 860), nas faculdades de educação e nos cursos de Pedagogia, não se estuda a Pedagogia, a teoria pedagógica e as formas específicas de ação pedagógica, de modo que “quem emite juízos sobre questões de pedagogia hoje são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em

políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos”. Nesse sentido, apontamos como imprescindível a tematização das contribuições da Pedagogia como campo de conhecimento no interior dos próprios cursos de Pedagogia, pois, como ciência prática, pode contribuir propondo diretrizes orientadoras para a ação pedagógica, não se constituindo apenas como discurso *sobre* a educação.

No ementário da Instituição III e IV, as ementas dos componentes curriculares ligadas à área de fundamentos da educação não explicitam qualquer vinculação da discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de conhecimento. Vale destacar, ainda, que o próprio estudo do campo das Ciências da Educação – Filosofia da Educação, História da Educação, Antropologia e Educação – está disposto nas ementas das disciplinas sem fazer, muitas vezes, qualquer vinculação à educação, mas tratando de temas ligados às subáreas específicas dessas Ciências Humanas e Sociais.

Tais aspectos causa-nos uma imensa preocupação: quais os impactos desse silenciamento da discussão epistemológica da Pedagogia na formação de futuros pedagogos? Como estudantes da licenciatura em Pedagogia analisam essa questão? É, pois, sobre tal aspecto que concentraremos nosso foco de análise na próxima seção.

### *O que pensam os estudantes de Pedagogia sobre essa questão?*

Na condição de professor-formador, ao ministrar aulas para estudantes de cursos de Pedagogia no estado da Bahia, um dos autores deste artigo tem constatado empiricamente o vazio da discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de conhecimento no interior da organização curricular da licenciatura em Pedagogia. Ao perceber tais lacunas e necessidades formativas no processo de formação inicial dos(as) futuros(as) pedagogos(as), especialmente aqueles que estão matriculados nos últimos semestres do curso de graduação, com quem tem tido contato, busca ampliar a compreensão desses graduandos a respeito de questões básicas sobre o campo investigativo da área pela qual estão se formando. Comumente, levanta questões do tipo: o que é a Pedagogia? Qual seu objeto de estudo? Pedagogia pode ser considerada ciência? Se sim, por quê? Quais as relações entre a Pedagogia e as Ciências da Educação?

Tem-se percebido que essas discussões, por um lado, têm despertado a atenção desses estudantes para o estudo e compreensão da complexidade do objeto de estudo da Pedagogia e do quão amplo e vasto é o campo de atuação

profissional do pedagogo que não se resume apenas ao exercício docente, mas extrapola as fronteiras dos espaços educativos formais. Além disso, as respostas dos discentes às questões levantadas são, quase sempre, desprovidas de fundamentação teórico-conceitual no campo da teoria pedagógica, o que denota, de algum modo, o vazio dessa discussão no interior do curso de graduação.

Por outro lado, as queixas dos estudantes são recorrentes sobre o quão tardiamente chega para eles essa discussão no interior do próprio curso de graduação. Muitos, inclusive, se ressentem de que se a Pedagogia como campo de conhecimento possui uma imensa complexidade e o pedagogo, conseqüentemente, um vasto campo de atuação profissional, a formação inicial, na visão desses graduandos, parece deixar muitas lacunas no processo de profissionalização do pedagogo, ao assumir como eixo central dos processos formativos apenas a docência nos anos iniciais de escolarização.

Nesse sentido, colocamos em relevo, nos excertos a seguir, os depoimentos de estudantes que elucidam os aspectos anteriormente apontados, colocando em evidência o silenciamento da discussão epistêmica sobre a Pedagogia no âmbito da formação inicial:

Isso tem que ser discutido, principalmente no curso de Pedagogia. Eu acho que isso tem que ser discutido em todos os cursos porque... Dentro da própria universidade a *Pedagogia deveria ser vista como Pedagogia e não apenas como docência*. Não desmerecendo a docência... No mínimo a universidade deveria enxergar. E é justamente na universidade que não se enxerga. A docência é uma ramificação da Pedagogia, mas não é a Pedagogia em si. A Pedagogia é a docência e muitas outras coisas. Se isso fosse discutido na introdução dos cursos, muita gente iniciaria e decidiria se permaneceria ou não no curso, a partir dessas discussões: a Pedagogia é isso... O curso que você está fazendo é isso... **Por exemplo, eu estou no oitavo semestre, e no oitavo semestre é que eu estou lendo um texto... É o primeiro texto sobre a Pedagogia em si. Saindo da universidade já, com um pé fora e outro dentro, é que eu venho ler um texto que me diz o que é a Pedagogia de fato. Se eu não tivesse esse texto hoje, ficaria para mim a ideia de que Pedagogia era apenas docência.** Eu teria culpa? Talvez, poderia correr atrás... Mas se o espaço onde eu deveria aprender o que era Pedagogia eu não aprendi... Então como é que eu vou me interessar ou pode vir na minha cabeça que é uma outra coisa? (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE I, grifo nosso).

A universidade conduz o estudante a compreender apenas como docência [referindo-se à Pedagogia], de certo modo. Eu concordo

com as meninas que é o primeiro texto que a gente vê, discutindo nessa perspectiva...E a gente já está no final do curso... E um exemplo disso é que se a gente for observar os temas de TCC na universidade, a maioria está vinculada à dimensão da ludicidade, da Educação Infantil... E isso é fruto da perspectiva de como se entende a Pedagogia dentro do curso. Eu concordo com [omissão de nome por questões éticas] que deveríamos discutir isso lá no início do curso (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE II).

Nós estamos no oitavo semestre, prestes a concluir o curso... Eu vim saber realmente o que é a Pedagogia agora. Vim realmente saber o que é a Pedagogia através desse texto (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE III).

Os excertos dos depoimentos dos graduandos denunciam o quão esteve ausente ao longo de todas as suas trajetórias formativas no âmbito da licenciatura em Pedagogia a discussão sobre o significado da própria Pedagogia como campo investigativo. Nesse sentido, consideramos que os depoimentos são reveladores de que a centralidade dos processos formativos calcados em dimensões metodológicas para o exercício da docência nos anos iniciais da Educação Básica desconsidera, no campo epistemológico – contraditoriamente – a complexidade da Pedagogia como Ciência da Educação.

Ao historicizarem a trajetória da Pedagogia no contexto brasileiro, Pimenta, Franco e Libâneo (2010) acentuam que até os anos de 1980 prevalecia a concepção da Pedagogia como Ciência da Educação, com fortes influências da educação católica na concepção dessa disciplina. Nessa mesma época, sob forte influência das abordagens marxistas e das teorias crítico-reprodutivistas passam a existir fortes questionamentos aos modelos de organização curricular dos cursos de formação de professores. Consequentemente, a Pedagogia passou a ser criticada pelo seu teor reprodutor, o que levou algumas instituições a assumir a concepção de Ciências da Educação, oriunda da tradição francesa. Em pouco tempo, essa formulação acabou perdendo força e, por influências dos princípios marxistas de divisão do trabalho, foi substituída por estudos sobre docência.

A Anfope, desde o seu início, na década de 1980, até os dias atuais, tem defendido a ideia de um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base de formação. Apesar da defesa feita pela Anfope ter se mantido hegemônica no pensamento de educadores brasileiros e nas pautas e conduções de entidades da área de Educação, há de se destacar que outras concepções circulam no debate

até os dias atuais. Conforme sintetizado por Cruz (2011), pode-se dizer, sinteticamente, que essas três concepções podem ser assim resumidas: Pedagogia centrada na docência (curso de licenciatura para a formação de professores); Pedagogia como Ciência da Educação (bacharelado – formação de pedagogos *stricto sensu*); e Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando de maneira integrada professores e pedagogos.

Em que pesem todas as contradições que esse debate suscita no seio da comunidade acadêmica, pontuamos, especialmente, a necessidade da compreensão de que um curso não se organiza em um vácuo epistemológico. Ou seja, antes de discutir qualquer proposta organizativa para a estruturação de um curso de Pedagogia é premente estabelecer uma relação direta com o seu campo epistemológico.

Destarte, conforme atestado pelos depoimentos anteriores, o estatuto epistemológico da Pedagogia como área investigativa e, conseqüentemente, o espaço de atuação profissional dos pedagogos parecem não ser tematizados no interior da licenciatura em Pedagogia, predominando como hegemônico o discurso de que é a docência que fundamenta a Pedagogia, revelando um princípio de inversão epistemológica. Na perspectiva de Franco (2008, p. 115), “[...] o lógico será que a base identitária de tais cursos seja a investigação dos estudos pedagógicos, os estudos que fundamentam as práticas educativas de uma sociedade”.

Sob os riscos de um verdadeiro epistemicídio<sup>vi</sup> na formação dos(as) pedagogos(as) das próximas gerações no cenário educacional brasileiro, consideramos urgente a necessidade de que essa discussão possa estar presente no interior dos cursos de Pedagogia, de modo a contribuir com a formação de profissionais que tenham real consciência do objeto, estatuto e complexidade que envolvem o campo epistemológico da área investigativa pela qual estão sendo formados.

### *Considerações finais*

Este estudo objetivou identificar se, e de qual modo, o debate sobre a Pedagogia como campo de conhecimento aparece na proposta pedagógica e nos ementários dos componentes curriculares de cursos de licenciatura em Pedagogia do estado da Bahia. Além disso, colocou em relevo os depoimentos de graduandos sobre a ausência do debate sobre a natureza epistemológica da

Pedagogia como campo de conhecimento no interior do próprio curso de licenciatura em Pedagogia.

Assim, retomamos as questões que orientaram o desenvolvimento do estudo: no atual formato da licenciatura em Pedagogia, há espaço para a discussão sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia, Ciência da Educação, no interior das propostas formativas desses cursos? Os(as) graduandos(as), futuros(as) pedagogos(as), são conscientes do estatuto epistemológico da área de conhecimento pela qual estão sendo formados? Os PPC de graduação em Pedagogia se posicionam sobre aspectos concernentes ao estatuto epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação?

Através da análise documental dos PPC das quatro IES públicas investigadas, foi possível constatar que a discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos ocupa um lugar marginal ou até mesmo não existe no interior de alguns dos cursos de Pedagogia, ao menos no âmbito dos documentos prescritos.

Das quatro instituições pesquisadas, apenas no PPC da Instituição I foi possível identificar a menção à Pedagogia como campo de conhecimento, ainda que de maneira equivocada, prevalecendo a ideia desta como ciência do ensino. Foi possível constatar, também, através da análise das ementas das disciplinas que compõem a grade curricular dos quatro cursos de Pedagogia investigados que a discussão sobre a educação, enquanto fenômeno social mais amplo do que a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acaba aparecendo nos processos formativos, especialmente, nos componentes curriculares que compõem o núcleo de fundamentos da educação, também conhecida como estudos básicos. Porém, observa-se que o fenômeno educativo acaba sendo analisado sob a ótica das diversas Ciências da Educação, sob os métodos e técnicas de cada um dos seus campos disciplinares, e sem estabelecer uma articulação mais ampla de suas análises, geralmente parciais e fragmentadas.

Os depoimentos de estudantes nos levam a refletir sobre o não lugar da Pedagogia como campo de conhecimento no interior dos próprios cursos de licenciatura em Pedagogia. Assim, há de se questionar: quais os impactos da ausência do debate epistêmico sobre a natureza e complexidade da ciência pedagógica na formação de futuros(as) pedagogos(as)? Se na própria licenciatura em Pedagogia não se discute sobre as características e aspectos constitutivos da

área da Pedagogia, qual outro curso haveria de fazê-lo? Pelos aspectos expostos, podemos concluir, comungando do pensamento de Libâneo (2006, p. 860) que “não se estuda pedagogia nos cursos de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação”.

Parece-nos que uma questão fundamental a ser levada em consideração é a própria concepção de Pedagogia que subsidia a organização desses cursos. Assim, apontamos a necessidade de deslocamento do sentido da Pedagogia do trabalho docente para o trabalho pedagógico. Nesses termos, a Pedagogia, como Ciência da Educação, que parte da prática educativa e a ela se volta, poderia, se tematizada no interior dos próprios cursos de Pedagogia, estabelecer diferenciais de análises propositivas na compreensão do fenômeno educativo, propondo diretrizes orientadoras para sua transformação na contemporaneidade. É premente o debate sobre a revisão das atuais DCNP, de modo que esse curso contemple organicamente o campo de conhecimento da Pedagogia no interior de sua estrutura curricular.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP N° 9/2001**, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, MEC/CNE 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DIAS DE CARVALHO, Alberto. **Epistemologia das ciências da educação**. Edições Afrontamento, Porto, 1996.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.4, p. 166-188, 2017.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? *In: Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In: Didática: embates contemporâneos*. FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G (Orgs). 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**: v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 14 jun. 2021.

HOUSSAYE, Jean *et. al.* Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In: Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In: Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* PIMENTA, S. G. (Org) – 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIALARET, Gaston. **Ciências da educação: aspectos históricos, problemas epistemológicos.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Pedagogia como ciência da educação: dimensões epistemológicas e conceituais. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 16. N. 38. Jan/Abr. 2021. Ahead of Print. DOI 10.17648/educare.v16i38.25097. Acesso em: 30 maio 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Curso de graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. *In: Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.* SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma G. “Prefácio”. *In: LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

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://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 24 jul. 2021

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

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In: Pedagogia, ciência da educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* PIMENTA, S. G (Org). São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, formação de professores - e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/** organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p.

PIMENTA, Selma Garrido; Pinto, Umberto de Andrade; Severo, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de

educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Revista Práxis Educativa**, vol. 15, e2015528, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; Severo, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, 40(3), 477-492. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A (Orgs). São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.

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

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

---

#### Notas:

<sup>i</sup> A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob orientação do Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

<sup>ii</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

<sup>iii</sup> Ver: Pimenta *et al.* (2017); Libâneo (2017); Gatti (2016).

<sup>iv</sup> Este conceito é utilizado na perspectiva de Vásquez (2011), entendida como prática social transformadora.

<sup>v</sup> Por questões éticas, foram omitidos os nomes das instituições pesquisadas. Todas elas são IES públicas, situadas em diferentes territórios geográficos do estado da Bahia.

<sup>vi</sup> Este termo é utilizado na perspectiva anunciada por Boaventura de Sousa Santos, que o entende como destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas.

Recebido em: agosto de 2021

Aceito para publicação: agosto de 2021