

Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta

*Pedagogy and pedagogues between insistence and resistance: Interview with
Selma Garrido Pimenta, Ph.D.*

Jefferson da Silva Moreira¹

Selma Garrido Pimenta²

Resumo: O diálogo com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta objetivou aprofundar questões teórico-metodológicas sobre a Pedagogia como Ciência da Educação, bem como discutir os desafios que lhe são impostos no campo epistemológico. Buscou-se, também, analisar aspectos concernentes à atual organização curricular dos cursos de Pedagogia – instituído como uma licenciatura para formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006. Nessa esteira, a pesquisadora realiza avaliações dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) (2006) no desaparecimento da Pedagogia no interior dos próprios cursos de Pedagogia. Finaliza suas considerações com apontamentos críticos sobre as imprecisões e riscos da proposta em voga pela Base Nacional Comum de Formação de Professores (2019) na reverberação de modelos formativos praticistas, neotecnocratas e alinhados com a agenda política neoliberal em vigência no cenário brasileiro.

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

Abstract: The dialogue with Selma Garrido Pimenta, Ph.D., aimed to look at methodological and theoretical issues on pedagogy as an educational science more closely and discuss consequent epistemological challenges. It also seeks to analyze aspects related to the current curricular organization of pedagogy undergraduate programs – instituted as teaching degree programs for early and primary education teacher training – based on Resolution # 01 of the Plenary Council (Brazilian acronym, PC) of Brazil's National Council of Education (Brazilian acronym, CNE) of May 15 2006. Based on that, the researcher assesses the impacts of the National Curricular Guidelines for pedagogy undergraduate programs (Brazilian acronym, DCNP) (2006) on the disappearance of pedagogy in pedagogy undergraduate programs themselves. She ends her considerations by critically remarking on the imprecisions and risks of the current proposal of the National Common Framework for Teacher Education (2019), which reflects educational models that are utilitarian, neotechnicist and in line with the current neoliberal political agenda in Brazil.

Keywords: Epistemology of pedagogy. Pedagogy. Pedagogy undergraduate program. Pedagogue education.

¹ 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). 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. <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>.

² Professora titular sênior da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Santos (Unisantos). Pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* sgpiment@usp.br. <https://orcid.org/0000-0003-0785-890x>

Breve apresentação

[..] da técnica - trabalho atinge-se a técnica - ciência e a concepção histórica humanística, sem a qual se permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político). Antonio Gramsci

Selma Garrido Pimenta possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1965), mestrado (1979) e doutorado (1985) em Educação: Filosofia da Educação. E Livre-Docência em Didática pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora titular sênior da FE da USP e professora associada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos). Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE) desde 1989, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na FE da USP (1997/1999) e diretora da FE USP (2002-2005). Foi pró-reitora de graduação da USP (2006-2009). É membro do Grupo de Trabalho (GT) Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do qual foi coordenadora (1996-1999) e representou-o como membro do Comitê Científico da ANPEd (por quatro anos). Desde 2018, é vice-presidente e sócia-fundadora da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe). Coordena a Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, em São Paulo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. Publicou inúmeros livros e artigos. É pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2021-2026).ⁱ

Entrevistaⁱⁱ

Jefferson Moreira – O que é a Pedagogia, do ponto de vista teórico-epistemológico? Considerando o contexto político do Brasil atualmente, a quais desafios a Pedagogia deve responder?

Selma Garrido Pimenta – Para tratar da questão teórico-epistemológica, começo explicitando a compreensão do conceito de “ciência” que atribui à Pedagogia no livro *Pedagogia, ciência da Educação?*ⁱⁱⁱ, publicado em 1996, se tornaria talvez o primeiro a tratar do tema no Brasil. No capítulo de minha autoria, concluo afirmando que sim, a Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga um *objeto* que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um *método crítico-dialético* que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com *intencionalidade* própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano.

Atribuir à Pedagogia um estatuto científico gerou um certo mal-estar na academia por duas razões. De um lado, porque até então era compreendida ora como corpo de teorias formuladas idealmente como guia às práticas dos educadores, ora reduzida a práticas de aplicação técnico-instrumental dos conhecimentos produzidos nas ciências experimentais. De outro, gerou mal-estar porque parcela de acadêmicos não compreendeu que usar a expressão “ciência” não significava a “ciência moderna”, visão então dominante. Era muito forte naquele momento uma crítica à ciência positiva e ao positivismo. Ao mesmo tempo estavam ainda muito incipientes entre os acadêmicos da área da Educação os estudos do materialismo histórico-dialético. Esses aspectos acabaram por gerar interpretações equivocadas em relação à defesa que então propusemos da Pedagogia enquanto **Ciência da Educação**. Outros campos de conhecimentos como da Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia^{iv}, denominados desde suas origens como *ciências* – cujos objetos não são a educação, embora a ela possam contribuir –, foram sendo invocados e ganhando espaço e prestígio na academia, mesmo porque aos estudiosos dessas áreas se atribuía um estatuto de intelectuais, enquanto o pedagogo era considerado um sujeito da prática, simples “professor primário”, conforme a cultura simbólica arraigada. Esses preconceitos acabaram por resultar o paradoxo, entre nós, de a Pedagogia não se configurar como campo disciplinar de estudos e de pesquisas, nem nos cursos de graduação em Pedagogia, nem nos de pós-graduação em Educação.

A Pedagogia é uma ciência crítico-dialética da educação que possui estatuto epistemológico próprio. Seguindo Sánchez Gamboa (1989)^v, entendo a ciência como produto da ação do homem, portanto, histórica, em contínua evolução inserida no movimento das formações sociais e humanas. A produção científica é uma construção – sempre provisória – que opera a mediação entre o homem e a natureza. Uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto na qual o homem (ser humano) como sujeito veicula a teoria e a prática. Isso é muito importante porque vai nos ajudar a explicitar a Pedagogia como ciência, teoria e prática *da* educação (parte da prática) e *para* a educação, como unidade dialética teoria e prática possibilita a práxis, enquanto ação transformadora das práticas.

É na práxis que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza. Essa é a perspectiva do pensar teoricamente a prática, para voltar à prática como elaboração teórica, numa perspectiva de transformação das práticas. Que práticas? As práticas que são ideologicamente contrárias e opostas à educação como um direito humano. Nesse sentido, na pesquisa dialética, o homem é ser social e histórico. Embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, o homem é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Olha aqui o caráter transformador da práxis!

E a educação? A educação tem por finalidade desenvolver os humanos como humanos. Ou, o processo de humanização dos humanos. A educação é “um investimento formativo do humano, seja na particularidade, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2009)^{vi}. Somente os humanos precisam de um processo (educação) para se tornar humano (diferente de outros animais que são partícipes de sua espécie ao nascer, sem precisar de um processo intencional de inserção).

Enquanto prática social, a educação resulta das determinações econômicas, sociais e políticas, porque é realizada sempre no contexto histórico no qual estamos. Ela faz parte da superestrutura e junto com outras instâncias culturais atua na reprodução ideológica dominante. E aqui está a nossa questão. Porque ao mesmo tempo em que as práticas educativas reproduzem a ideologia dominante, no nosso caso, na perpetuação do neoliberalismo, também podem transformar as condições de desigualdade, desvelando por meio da ciência, do método dialético as contradições. Por isso dizemos que a educação pode ser humanizadora ou des-humanizadora, ou seja, deixar parcelas dos humanos à margem da humanização. E como é possível evidenciar essas contradições?

É aí que entra a Pedagogia como ciência, cuja finalidade é proceder à análise (teórica) crítica das práticas educativas para nelas evidenciar as condições que contrariam a formação humana como direito dos humanos; nesse movimento de unidade, teoria e prática apontam as possibilidades para a práxis transformadora. É nesse sentido que compreendemos a importância do estatuto epistemológico da Pedagogia, porque, diferente das demais ciências que estudam a educação, ela tem um compromisso que é o de transformação das condições que geram a desigualdade.

E esse movimento é científico, de pesquisa, de examinar as práticas educativas intencionais ou não, em quaisquer espaços da sociedade, institucionalizadas, como no caso das escolas, ou não. A ciência pedagógica realiza a análise crítica das práticas educativas, justamente para poder denunciar quando a educação como prática humana caminha na direção oposta ao direito à educação; como se formaram essas práticas, suas origens; buscar as raízes desses problemas, compreendê-los. Olha aí o movimento crítico-dialético, histórico, para apontarmos possibilidades de transformação e emancipação! É esse o movimento que tanto Dermeval Saviani como Paulo Freire nos convidam a fazer.

Enquanto análise crítica da realidade educacional, a Pedagogia pode se configurar em uma perspectiva fenomenológica crítica do existente, sem intervir. A Pedagogia dialética – como propomos – avança na direção desse compromisso com a transformação. Por isso afirmamos com Schmied-Kowarzik (1983)^{vii}, com base nas contribuições de Paulo Freire, que a Pedagogia é ciência *da* e *para* a educação. Ou como explica o autor: “a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, [...] nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que é uma ciência da educação só quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Assim, a mediação entre teoria pedagógica e práxis educacional repousa na ação do educador, por meio da qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino” (p. 24). É esse o movimento que os cursos de formação de pedagogos e pedagogas precisam efetuar: estudar a produção histórica das teorias pedagógicas nos contextos nos quais foram formuladas e os resultados produzidos na humanização/des-humanização e seus nexos com os contextos atuais. Por meio da pesquisa, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional, em confronto com a práxis existente na atualidade para criar teoricamente possibilidades de superação das práticas alienantes.

O confronto das teorias pedagógicas historicamente formuladas confrontadas com a(s) prática(s) sociais na sociedade na qual estamos inseridos é o que os cursos de Pedagogia precisam fazer: possibilitar que os estudantes teorizem a Pedagogia a partir da análise crítica – com suporte nas teorias pedagógicas – das situações das práticas que são realizadas – para o que a pesquisa é fundante –, com vistas a se preparem para o exercício da ação transformadora (práxis). Nesse processo, é necessário que a Pedagogia, a partir da prática e da teoria pedagógica, articule os conhecimentos de teorias como os da Filosofia e de ciências outras que possam contribuir para a análise crítica das práticas educativas. Mas a ela compete explicitar os processos *pedagógicos* de intervenção em que o educador exerce/exercerá a sua práxis: nos sistemas escolares em todas as funções pedagógicas, incluindo a docência, seja na educação básica, seja na educação superior, seja nas de coordenação das ações coletivas, seja nos âmbitos outros nos quais a atividade de educar/ensinar se façam presentes na sociedade. Por isso, afirmamos que a PEDAGOGIA é a base da DOCÊNCIA (e não o contrário, conforme formulação da ANFOPE, que acabou, entre nós, por reduzir a potencialidade teórica e prática da ciência pedagógica).

Então, se esquecermos a Pedagogia como ciência, ficamos – o que me parece ser a situação que vivemos em nosso país – à mercê das explicações de outras ciências. Estas podem estudar a educação, mas seu compromisso é o de explicar a prática (o real), a partir de seus campos teóricos específicos; e não o de se efetivar enquanto práxis – unidade teoria e prática – transformadora. As pautas emergentes que representam avanços emancipatórios, por exemplo, muitas vezes configuram espaços epistemológicos que se sobrepõem – e por vezes anulam – à Pedagogia como ciência e tendem a reduzi-la ao campo de práticas colonizadas. Como essas questões têm que vir para os cursos de formação em Pedagogia? Quando se faz uma análise crítica das práticas pedagógicas existentes, por exemplo, no espaço escolar, necessariamente na perspectiva dialética, vou buscar as evidências e as raízes da desigualdade que é praticada na escola. E aí eu vou trazer a questão de gênero, de raças, etnias... Mas tenho que trazer esses temas, muitas vezes formulados em países com comunidades de poder econômico elevado e que, no nosso caso, viraram moda, sem se perceber que precisam ser examinados criticamente no seu potencial de gerar mais desigualdade. Há cursos de Pedagogia que passaram a criar disciplinas para tratar dessas pautas em oposição ao tratamento da Pedagogia, por ignorarem seu estatuto epistemológico, reduzindo-a a simples campo de aplicação técnica. Então, se estuda tudo, menos Pedagogia.

Em síntese, na Pedagogia dialética e, particularmente, na minha trajetória de produção de conhecimento e de pesquisas, a categoria da práxis é central. Meu caminho foi/tem sido na práxis pedagógica educativa, em todos os aspectos que a envolvem: na docência e na formação de docentes da Educação Básica e Superior, na gestão pública de escolas básica e de universidade e na coordenação pedagógica e de projetos políticos de educação pública. Minhas pesquisas são com os professores da escola pública justamente para apontar, com eles, as transformações possíveis e necessárias ao processo pedagógico escolar que envolve a sala de aula, o ensino e aprendizagem –, portanto, a didática; envolve as formas de organização do trabalho docente, envolve as formas de organizar o espaço físico escolar ou virtual; as formas de trabalho coletivo, a importância da formação contínua; a definição do próprio coletivo da escola de como essa escola pode contribuir para superar as desigualdade existentes no processo educativo. Ou seja, eu estou falando aqui dos saberes da Pedagogia, da Pedagogia como Ciência. Então, não tratar a Pedagogia no curso de Pedagogia é sonegar aos estudantes o direito de compreender as determinações e as possibilidades de um exercício profissional transformador.

A práxis é fundante na compreensão da Pedagogia como ciência dialética. Vamos lembrar que quando eu estou falando de dialética, a dialética não é da ciência, a dialética é da realidade. A ciência é o processo intencional de compreensão dessa dialeticidade. Identificar ali, como nos dizem os teóricos da Escola de Frankfurt, que esse esforço é o de buscar nesse real existente o gérmen que aponta o futuro e a transformação.

Nesse sentido, eu diria que, no contexto que estamos vivendo de tragédia política e governamental brasileira, agravada com a questão da pandemia, temos que esperar, ou seja, temos que fazer esse movimento sobre o real para buscar as possibilidades. E ali está o gérmen do processo civilizatório humanizador, de transformação dessa realidade. A Pedagogia como ciência tem uma tarefa de se autoencontrar permanentemente, significar-se, mas enquanto ciência da prática para a práxis transformadora; de analisar teoricamente a prática e a ela se voltar para orientar a práxis transformadora.

A política privatista neoliberal no país certamente dificulta muitíssimo esse processo, o que se pode perceber no aparato legal para a educação que expressa os interesses mercadológicos dos sujeitos que dominam os espaços no Conselho Nacional de Educação (CNE), como, por exemplo, na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nº 2/2002; concebem a formação pedagógica

docente reduzida à atividade prática, técnica, instrumental. Ou mesmo na nº 2/2015, ambas se referem à formação de professores, sem menção à ciência (teoria-prática-práxis) pedagógica. Prevalece a prática pedagógica; não tem Pedagogia no currículo de formação de professores.

As DCNs nº 2/2015, definidas por acadêmicos não privatistas, representantes das visões progressistas do campo educacional, não enfrentaram a questão pedagógica; voltaram-se mais às questões organizacionais do currículo, mas não incorporaram a concepção de professor como intelectual crítico-reflexivo, nem as contribuições das pesquisas da ciência pedagógica com vistas a práxis docente transformadora.

Jefferson Moreira – Na sua análise, qual o lugar da Pedagogia nos atuais cursos de graduação em Pedagogia, especialmente após a aprovação das DCNP (BRASIL, 2006)? Podemos dizer que a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos é tematizada no interior dos cursos de graduação em pedagogia?

Selma Garrido Pimenta - O lugar da Pedagogia nos atuais cursos de Pedagogia é inexistente. Não existe Pedagogia nos cursos de Pedagogia atuais! Como chegamos a essa situação? Faço uma breve incursão histórica para pensarmos na Pedagogia desde a Grécia... essa rica tradição teórica da Pedagogia que veio sendo colocada sob a égide da crítica por vários de nós, educadores, pedagogos ao longo da história. O que aconteceu para chegar nessa pauperização da Pedagogia, além dos aspectos que eu levantei anteriormente, para se reduzir o curso de Pedagogia à formação do professor?

O pedagogo, na Grécia Clássica, vale lembrar, era um escravo (culto) com responsabilidade de conduzir a criança e o jovem ao (local) do conhecimento, da cultura, da inserção naquela civilização; veja que interessante, uma atribuição muito próxima do que poderíamos chamar de professor. Na Idade Média, esse sujeito será o preceptor dos filhos das elites aristocráticas e clericais, novamente numa posição secundarizada, sem prestígio. Seguindo na história da civilização ocidental no século XVI em diante até próximo ao século XX, essa figura será a do sujeito encarregado de transmitir os conhecimentos elaborados pelas ciências positivas (e os valores). Se antes a verdade era teológica e metafísica, agora a verdade é a científica. A produção de um conhecimento baseado em um método único, como verdade absoluta, inquestionável, até a produção de novas pesquisas pelos cientistas pesquisadores que desestabilizem o que está posto.

Ao professor, portanto, fica reservada uma tarefa – secundária, sacerdotal, que nem precisa ser remunerada – prática de transmitir os conhecimentos (e não o de produzir conhecimentos científicos das diversas áreas, nem de sua própria área, o ensino).

No final do século XIX, diante da expansão e difusão (imprensa) dos conhecimentos científicos, do surgimento de novas ciências – Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia –, da expansão geográfica, da exploração de povos e riquezas coloniais, da transformação nos modos de produção, do surgimento do capitalismo industrial, da exploração do trabalho humano, das novas formas de dominação, escravidão, aumento de populações excluídas dos processos civilizatórios, emerge a necessidade de criar novas formas de inclusão/subordinação de trabalhadores. Nessa complexidade da civilização ocidental, é indispensável ensinar as crianças a ler, escrever e contar, jovens e adultos como mão de obra qualificada para a indústria nascente e os gentios para serem submissos aos valores patriarcais. A escola, como a conhecemos, fica então configurada. E nela, os professores, dos quais se espera que cumpram essas finalidades, como peças dessa engrenagem. Com a imprensa, o livro didático sintetizará os conhecimentos e valores a serem transmitidos e, curiosamente, será denominado por alguns como o “grande pedagogo”. Até meados do século XX, a docência era privilégio dos sacerdotes, que a praticavam sem necessidade de serem pagos; e mais adiante, às mulheres, no ensino primário, que aprenderiam a ensinar aos seus filhos, se tivessem a “sorte de se casar” ou seriam “tias afetuosas”, sem necessidade de salários, porque sustentadas pela cabeça do casal ou da família.

Sem entrar em maiores análises sobre as contradições nesses períodos, podemos compreender um pouco sobre a concepção de docência que foi sendo gestada nesse processo de precarização do trabalho docente. A Pedagogia, ciência, não se fazia necessária ao fazer docente; aos professores, não cabia analisar o ensino em situações concretas confrontadas com as teorias (que eram verdades inquestionáveis). A eles competia aprender e executar as práticas de ensinar denominadas também por “práticas pedagógicas”.

Essas questões nos ajudam a compreender por que chegamos hoje à redução da Pedagogia a campo de práticas (as vezes denominadas de pedagógicas). Ou seriam práticas educativas? Caberia indagar: que educação praticam? Que ciência estuda a educação praticada com vistas a transformá-las quando se revelam de exclusão humana?

A redução da Pedagogia ao fazer docente acaba explicando a situação que vivemos hoje de seu desprestígio, inclusive no campo da Didática que tem por objeto de estudo o ensino, compreendida até meados dos anos 1980 como técnicas instrumentais do trabalho docente, quando tivemos um movimento expressivo de críticas a esse modelo. A didática instrumental tecnicista dos anos de 1970, respaldou a compreensão da prática sem teoria, visão essa que está sendo invocada pelos empresários da educação no século XXI. Ilustra esse retrocesso a definição por parte da Fundação Lehmann, da Editora Nova Escola, associados ao Google, que estão elaborando planos de ensino únicos para todas as disciplinas do Ensino Fundamental a serem acessados pelos professores de qualquer lugar do país pelo celular, *tablet* e outras plataformas. Essa perspectiva não considera e se contrapõe aos avanços conquistados na área da Didática.

O enfoque conservador/tecnicista característico da Didática no período de 1945 a 1960, inspirado nas correntes pragmáticas, centrou seu foco nos processos de ensino, descontextualizados das dimensões políticas, sociais e econômicas. O período pós-1964, caracterizado como de “descaminhos da didática”, foi pautado pela tendência tecnicista, a qual coadunou com o sistema político instaurado de ditadura militar. Os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na neutralidade científica, acentuando-se na educação as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade. O estabelecimento de parâmetros pseudocientíficos para o desempenho escolar se mostrou útil para classificar dentre os alunos das classes mais pobres que passaram a ter acesso ao direito de escolarização, os mais competentes para prosseguir no processo e, assim, justificar a exclusão dos sistemas de ensino público que com menos alunos, docentes e infraestrutura seriam menos dispendiosos aos cofres públicos. No final dos anos 1970, período em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar, teve início um movimento por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que, se reunidos em 1979, colocaram em questão a didática técnico-instrumental, com contribuições marcantes para a revisão do campo epistemológico dessas áreas, vinculando-as às relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla.

No entanto, esse movimento importante de crítica não assumiu a discussão da Didática enquanto área da Pedagogia, que acabou sendo substituída por outras como a Sociologia e a Política Educacional. Se de um lado foi importante para visibilizar a área de ensino e do professor como profissional, a base de sua formação permaneceu muito ligada à ciência positiva: o professor que ensina Matemática precisa dos conhecimentos de matemática, ponto; quando muito

estudará alguns tópicos da Educação. Esse é o modelo das licenciaturas que ainda hoje permanece. Trago esse breve histórico para situar os problemas da redução do curso de Pedagogia à formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sacramentado nas DCNP de 2006.

O movimento que resultou na Anfope nos seus inícios, se contrapôs ao Parecer nº 252/69^{viii}, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, criticando o modelo das habilitações sob a perspectiva da divisão do trabalho. Esse parecer definiu como obrigatória a habilitação magistério, sendo as demais optativas. Assim, configurou a identidade do curso de Pedagogia para formar professores. Por volta dos anos 1980, o movimento que originou a Anfope se contrapôs a esse curso. Porém, paradoxalmente, como afirma Saviani (2011, p. 58)^{ix}, ao colocar a docência como base da formação do pedagogo, acabou por reafirmar, em outras palavras, o magistério como identidade dos cursos de Pedagogia (ou como base da formação do pedagogo, conforme a propositura do Parecer de Valnir Chagas). Contraditoriamente, o movimento da Anfope acabou incorporando os princípios aos quais se opunha.

Assim, a Pedagogia como ciência da educação, que já estava excluída na formação profissional do pedagogo em 1969, desapareceu de vez na DCNP de 2006.

Para alguns, uma das conquistas da DCNP 2006 foi a de possibilitar que a formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais fosse colocada também no nível superior, uma vez que antes ocorria somente no nível médio. Mas colocou mal. Não resolveu o problema e criou outros: além de uma profusão de conhecimentos – filosófico, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, cultural, econômico –, lança mão, copiosamente, de termos que se referem a uma imensa quantidade de temas a serem trabalhados nos cursos. O que levou as instituições a organizarem seus currículos, abarcando inúmeras questões que acabam por obscurecer/fragilizar o foco na formação de professores principalmente para a Educação Infantil, mas também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como veremos.

Jefferson Moreira – *No período que antecedeu a aprovação das DCNP (BRASIL, 2006), houve importantes colocações e tensionamentos feitos pela senhora, o professor José Carlos Libâneo e a professora Maria Amélia do Santoro Franco sobre as imprecisões teóricas e conceituais presentes nesse documento. Passados mais de 15 anos, como avalia os impactos da promulgação desse marco legal? Quais os seus impactos no interior dos cursos de graduação em Pedagogia?*

Selma Garrido Pimenta - O curso de Pedagogia formatado pelas DCNP de 2006, em meio à profusão de temas que se propunha abordar, não está formando nem o professor para os Anos Iniciais, tampouco para a Educação Infantil, nem o pedagogo. Então, o que temos pontuado é a necessidade de que os educadores preocupados com essas questões possam olhar as pesquisas realizadas ao longo desses 15 anos de aprovação das DCNP (2006), nas quais esse esvaziamento tem sido evidenciado.

Em pesquisa que realizamos^x com 144 cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, evidenciamos alguns dos problemas nesses cursos formatados conforme as DCNP de 2006. Foram investigadas instituições públicas e particulares, comunitárias e as que pertencem a conglomerados econômicos. Estas últimas são instituições de ensino, sem a obrigatoriedade de pesquisa. Como formar pedagogos sem pesquisar a educação enquanto atividade humana? Quais condições de trabalho oferecem atividades de acompanhamento e supervisão de estágios? Só essas duas questões já inviabilizariam que fossem autorizadas a oferecer cursos de Pedagogia. A seus interesses financeiros é conveniente ter um curso de Pedagogia para formar professores numa perspectiva tecnicista.

Nessa primeira pesquisa, evidenciamos questões que são preocupantes: formar professores para os Anos Iniciais ou para a Educação Infantil? Os dados mostraram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente – quando focam – para os Anos Iniciais em detrimento da formação para atuar na Educação Infantil. O que mostra que, na realidade, não se conseguiu elevar a formação de professores para atuar nesse segmento em nível superior. Ela não está acontecendo no curso de Pedagogia, por inúmeras razões.

A Didática, área da Pedagogia cuja especificidade é estudar e pesquisar o ensino e a aprendizagem numa perspectiva transformadora, portanto, diretamente vinculada ao trabalho docente, encontra-se reduzida a uma dimensão tecnicista, com uma carga horária de apenas 6% do total. Além disso, muitas vezes aparece com outras denominações disciplinares como: “Políticas de Ensino”, “Avaliação”, “Planejamento”, “Currículo”, e outras que, de modo geral, não têm por objeto de estudo o ensino e a aprendizagem.

Outra evidência da pesquisa é a formação de pedagogos para participar da gestão: os cursos de Pedagogia do estado de São Paulo estão muito mais voltados para formar o professor dos Anos Iniciais do que o gestor. A carga horária é ínfima para as questões da gestão, além de ser fragmentada em relação ao trabalho docente, a perspectiva de formar o pedagogo como professor gestor é

quase inexistente. Acrescente-se a essa fragilidade a inserção na matriz curricular de disciplinas antes pertencentes às habilitações como direção, coordenação pedagógica, supervisão, orientação. Em alguns, encontramos inclusive a de inspeção escolar.

Assim, a deficiência das DCNP de 2006 de traduzir uma concepção pedagógica da formação de professores eivada de uma profusão temática, sem foco na docência, levou as instituições a reproduzirem esses problemas em suas matrizes. A heterogeneidade das nomenclaturas das mais de 130 disciplinas que essas instituições oferecem também é uma coisa assustadora: educação para a saúde, criação de horta, alfabetização pela bíblia, dentre tantas outras.

Outro problema identificado é que as instituições acabaram fazendo um ajuste em relação às demandas dos estudantes, que nem sempre estão no curso de Pedagogia com a perspectiva de serem professores. Então, oferecem disciplinas em áreas não relacionadas aos estudos da Educação sem aprofundamento para atuação profissional em espaços não escolares, conforme demandas no mercado de trabalho.

Ainda um problema evidenciado se refere aos estágios e como as instituições traduziram a questão das 300 horas. Metade das instituições, ou seja, cerca de 70 dentre elas, não contemplam em suas matrizes disciplinas relativas a estágio e, menos ainda, se referiram qual o foco de estágio: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na gestão. A supervisão de estágios em parte das instituições não acontece.

Por esses aspectos, percebe-se que o curso de Pedagogia como está tem um gravíssimo problema que é o da falta de identidade profissional do pedagogo, em decorrência da ausência da questão epistemológica da formação do pedagogo. O curso de Pedagogia não está formando o pedagogo *stricto sensu*, nem profissional, nem pesquisador da área da Educação. Será que vale a pena insistir que a docência é a base da formação do pedagogo?

Jefferson Moreira – *Na sua análise, quais as consequências desse conceito de docência ampliada, preconizado nas DCNP (BRASIL, 2006) para o campo teórico e investigativo da Pedagogia? Os atuais cursos de Pedagogia têm conseguido formar com qualidade, em um único curso, perfis profissionais tão diferentes?*

Selma Garrido Pimenta - Trago resultados da segunda pesquisa^{xi} para encaminhar sua questão. Buscamos aprofundar as análises realizadas com as matrizes curriculares com vistas a verificar se, apesar dos problemas

evidenciados, encontraríamos indícios nas práticas institucionais de superação para uma formação de qualidade de professores no âmbito de seus cursos de licenciatura em Pedagogia como preconizados pelas DCNP de 2006.

Dentre as 144 instituições, selecionamos 12 para aprofundar as análises com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e entrevistas com os coordenadores dos cursos. Os resultados mostraram que as instituições públicas e privadas comunitárias apresentam alguns avanços interessantes no currículo dos seus cursos de formação de professores. Uma delas é a de valorizar o estágio na relação com a escola pública, de desenvolver o curso com alguma vinculação com a pesquisa da realidade educacional, numa perspectiva de discussão da problemática do professor polivalente – que é um problema. Aliás, as DCNP (2006) não tocam na questão da polivalência. Por quê? Será que seus formuladores entendem que o professor dos Anos Iniciais precisa ser especialista, com formação em Letras, Matemática, História?

No entanto, as instituições dos conglomerados se limitam a uma formação aligeirada, numa perspectiva tecnicista. Essas instituições transformaram a educação em mercadoria, obtém lucros maiores do que os do setor bancário, que agora com a pandemia tenderão a subir ainda mais, porque estão reduzindo gastos com a substituição dos professores e de seus imóveis por meios e espaços virtuais. Em algumas delas se encontram professores que estão fazendo trabalhos formativos de qualidade, com ônus próprio, devido às condições precárias contratuais e de trabalho. No entanto, supervisionar estágios e realizar pesquisas com os estudantes é totalmente inviável.

Nessas instituições, fica claro que a concepção de professor – algo que eu quero destacar – é o professor como prático, como executor, um tarefeiro que nem é aquele transmissor de conhecimento de antigamente. É uma retirada da dimensão intelectual do trabalho docente. O interesse deles não é a Pedagogia crítica, não é a Pedagogia dialética, não é a Pedagogia emancipatória, não é a emancipação humana, não é a formação do sujeito humano, não é formar uma consciência crítica. Alunos que sejam capazes de questionar o conhecimento historicamente produzido; não interessa que os alunos desde a Educação Infantil até a Educação Superior compreendam as raízes dos problemas que tornam a educação fonte de desigualdade humana. A eles não interessa a Pedagogia.

Quando defendemos a Pedagogia, não estamos tratando de uma simples questão epistemológica, mas também político-ideológica. Abrir mão da ciência da educação é deixar espaço cada vez maior para esses financistas adentrarem nessa

formação precária e na precarização das condições do trabalho docente, das condições da escola e assim por diante. São questões extremamente graves que as pesquisas têm mostrado.

Jefferson Moreira – *Em 1998, você escrevia que “[...] 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, 1998, p. 245). Como avalia a formação teórica e acadêmica dos egressos dos cursos de Pedagogia atualmente?*

Selma Garrido Pimenta - Os resultados das pesquisas às quais me referi mostram que a maioria dos cursos permanece no formato de Ciências da Educação. É possível supor que haverá docentes que neles atuam sem terem formação na área de Educação e que não a têm como objeto de pesquisa; ou ainda, que em suas áreas de origem não se voltaram aos estudos da formação e do exercício profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, não se coloca esse compromisso nas disciplinas pelas quais são responsáveis no curso de Pedagogia. Os aportes teóricos que lhe são próprios, no entanto, poderão contribuir com a ciência pedagógica na formação de professores a serem claramente explicitados nos PPPs dos cursos, articulados às suas finalidades. Assim como considerar as condições de trabalho dos docentes e a importância de espaços formativos na área da Educação aos professores que não a tiveram como objeto em suas áreas? Os cursos de Pedagogia precisam trabalhar essas questões.

A Pedagogia enquanto ciência crítico-dialética, como vimos, se coloca no currículo como articuladora dos conhecimentos teóricos de outras áreas, a partir de sua própria estrutura teórico-conceitual em estreita relação com a análise dos problemas das práticas educativas situadas em contextos, com vistas a práxis transformadora na ação profissional dos pedagogos.

Se a Pedagogia está ausente dos cursos de Pedagogia, esse movimento não se realiza; o currículo se configura fragmentado, com inúmeras disciplinas desconexas entre si e em relação às finalidades formativas de professores, como evidenciado na análise das matrizes dos cursos que pesquisamos.

A fragilidade curricular não contribui para que os estudantes se construam identitariamente como pedagogos; muitos, inclusive, não querem ser professores nem do Ensino Fundamental nem dos Anos Iniciais! Não querem se inserir nesses espaços. Cabe indagar, onde atuarão os esses egressos dos cursos de Pedagogia? Sem se inserirem no mundo do trabalho, acabam ficando à mercê do mercado sendo por este consumidos. E a educação como práxis transformadora das opressões?

Por outro lado, há outras pesquisas e experiências^{xiii} no país que mostram a existência de cursos de Pedagogia voltados à formação do pedagogo para atuar em outros espaços que não a escola, inclusive, na área de Ensino. O Movimento Sem-Terra, por exemplo, é um espaço de ensino. O Movimento Indígena é espaço de ensino. A Educação Superior – universidades, faculdades – é espaço de ensino. O movimento nas escolas técnicas profissionais é um espaço de ensino. Qual a contribuição da ciência pedagógica na formação desses educadores? Se a Pedagogia é o estudo da práxis educativa que se realiza na sociedade, como se dá a Pedagogia nesses espaços? O curso de licenciatura em Pedagogia forma pedagogos intelectuais crítico-reflexivos para se inserirem profissionalmente na formação humana nesses espaços sociais?

Na formação de profissionais de nível superior, onde está a Pedagogia enquanto ciência que estuda a educação? Os cursos de Pedagogia estão desenvolvendo um pensamento pedagógico que permita aos pedagogos inserirem as questões da formação humana emancipatória nos cursos de Medicina, de Engenharia, de Direito, Economia, que se traduziria em responsabilidade social desses profissionais? Qual a contribuição dessas áreas para a melhoria da sociedade humana, para reduzir/eliminar as práticas de desigualdade humano-social? A Pedagogia enquanto ciência que estuda a educação contribui para superar a formação técnico-instrumental desses profissionais. Como produção humana a partir de contextos históricos sociais os conhecimentos científicos nessas áreas não podem ficar presos às perspectivas tecnicistas pragmáticas características das sociedades neoliberais pautados no individualismo, no consumo, no lucro, que tornam os conhecimentos uma mercadoria, um negócio; a saúde e a cura, por exemplo, se tornaram um imenso negócio na sociedade contemporânea. O direito à saúde, assim como o direito à educação, transformados em mercadorias, bens de consumo, impedem a humanização de todos os humanos. A ciência pedagógica é necessária na universidade, na formação dos estudantes e dos professores dos cursos superiores. Ensinar novas técnicas e métodos de ensino, virtuais, remotas, presenciais, aos professores da Educação Superior é uma

redução do campo teórico-epistemológico da Didática, enquanto área da Pedagogia; é permanecer na didática tecnicista. A didática crítica se insere e tem significado inserida no seu campo maior da Pedagogia universitária.

A formação de profissionais pedagogos também é uma formação de nível superior como a dos demais profissionais. Sua formação também estará sendo reduzida à formação técnico-instrumental? E os professores que os cursos estão formando, ficarão reduzidos a reproduzir nas salas de aulas em qualquer espaço e tempo os programas formulados por empresários externos às escolas? Que professor os cursos de Pedagogia estão formando? Técnicos-executores, peças de uma engrenagem ou intelectuais críticos-reflexivos pesquisadores da práxis educativa? Assim como o médico não reflete pedagogicamente o papel da Medicina e saúde, o pedagogo, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, não está tendo espaço para refletir a educação como seu objeto de estudo na sociedade.

Essas questões, me parece, são importantes para revisão das diretrizes curriculares, com destaque para a de 2006. Qual o papel social do(a) pedagogo(a) na humanização dos humanos? Que formação necessita?

Jefferson Moreira – *Como avalia a proposta encabeçada pelo CNE de revisão das DCNP atrelada à proposta da Base Nacional Comum de Formação de Professores (2019)?*

Selma Garrido Pimenta - Para tratar dessa questão, inicialmente trago trecho do Documento *Posicionamento da Andipe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão” no CNE (ou quando a Pedagogia é negada à formação de professores”)*, na qual atuo como vice-presidente. A seguir, trago uma reflexão sobre a questão do praticismo nas diretrizes em geral.

Em relação ao documento da Andipe, publicado em seu *site*^{xiii} em abril de 2021, a associação se posiciona contrária à vinculação do sistema de formação das professoras e professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2/2019, e assim argumenta (excertos):

ii) (...) Essa legislação está baseada na lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, [...] assentada no modelo de competências e habilidades, assim como realça a prática em contraposição à teoria. Desse modo, ela submete os profissionais da educação à condição de reprodutores de um currículo engessado, os mantém reféns de avaliações externas desvinculadas do contexto escolar e das salas de aula, restringe

sua participação nas decisões curriculares em sua escola, retira-lhes a autonomia necessária para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus alunos. O desvirtuamento do sentido do currículo e da avaliação em oposição a uma perspectiva de ensino voltada para o desenvolvimento humano desmobiliza futuras pedagogas e pedagogos para o enfrentamento dos desafios, tensões ou conflitos que emergem no cotidiano escolar, especialmente nas salas de aula, e transforma profissionais em formação em coparticipes na execução dos interesses do capitalismo neoliberal ao instrumentalizá-los para que formem futuros trabalhadores adaptáveis e resilientes aos interesses do mercado.

iii) A desconsideração do acúmulo de conhecimento produzido por pesquisas e estudos acerca da formação e atuação docente ao longo das quatro últimas décadas no país, presentemente subordinado às formulações advindas de organismos internacionais que visam o enquadramento das políticas educacionais internas aos parâmetros socioeconômicos neoliberais. Dessa forma, favorece os interesses de grupos privatistas ao criar caminhos normativos propiciadores de uma formação aligeirada, praticista, acrítica, desprovida de fundamentação teórica, a exemplo da resolução da BNCC e as DCN para a formação de professores, e leva à fragilização da formação desses profissionais, tornando-os despreparados para as exigências do exercício profissional e resignados diante da acelerada desvalorização profissional.

Ao final, indica sua discordância “com políticas educacionais que subordinam a educação escolar exclusivamente às demandas da economia, reduzindo o processo educativo ao desenvolvimento de capacidades produtivas conforme interesses do mercado”; sua defesa de “uma educação voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas com sentido humanista e emancipatório”; e recusa “a imposição de diretrizes para a formação de profissionais da educação com base em proposições favorecedoras de interesses privados e alheias às reais necessidades formativas dos professores, em especial as anunciadas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia”.

Aprofundo minha resposta à sua pergunta com uma análise sobre a questão do excesso de prática nesses documentos legais. No livro *Estágio e Docência* (2017)^{xiv}, escrito por mim e pela professora Socorro Lucena Lima, evidenciamos que a DCN 2/2015, contrária aos privatistas, manteve, no entanto, “a prática como componente curricular” instituída na de 2002 conforme os interesses dos privatistas, fortalecendo a formação de professores nas competências. Esse deslize da diretriz de 2015 ampliou a brecha para o fortalecimento dessa perspectiva tecnicista na formação de professores.

Em nossa análise, faltou aos colegas Anfopeanos que formularam as de 2006 e as de 2015 explicitar a concepção do professor que se pretendia formar como profissional intelectual crítico, reflexivo e pesquisador da práxis. Ao manter “a prática como componente curricular”, sem se basear em pesquisas que evidenciassem a compreensão e a tradução nas matrizes curriculares e nos PPCs dos cursos nas instituições, ficou aberta uma brecha para a proposta praticista presente na BNC-Formação de 2019 do CNE, que tem total articulação com os financistas como afirmamos.

Essa diretriz de 2019 e a pretensa revisão que o atual CNE pretende sacramentam a privatização da educação no país, por isso, precisa ser combatida e não ser implementada. Aliás, a Anfope vem encabeçando um forte movimento contrário ao CNE, juntamente com as demais entidades progressistas da educação no país.

Jefferson Moreira – *Na sua percepção, quais seriam as alternativas para se contrapor à atual proposta defendida pelo CNE? Quais os investimentos a professora considera necessários para os educadores que se alinham à defesa da Pedagogia como Ciência da Educação e se contrapõem às atuais propostas de formação de pedagogos, defendidas pelo CNE?*

Selma Garrido Pimenta - Sugiro algumas alternativas, além de fortalecermos o movimento político desencadeado pela entidade dos educadores. Uma delas é a elaboração de dossiês – como esse que vocês estão organizando – contemplando as pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos; é importante para aprofundar essa concepção teórica sobre a Pedagogia.

Considero importantíssima uma mobilização que supere os equívocos provocados pela docência como base da formação de pedagogos. Penso que essa problemática precisa ser inserida nos movimentos que as entidades estão realizando; penso que esse debate deverá ser encetado após derrubarmos as propostas do atual CNE.

Precisamos nos organizar em diálogo para chegarmos a um consenso para uma nova diretriz^{xv} que supere os problemas apontados na de 2006. Para isso, penso que as três entidades atualmente à frente dos embates, se dispõem a aprofundar a discussão. A ANPEd, por exemplo, não se pode dizer que tenha um aprofundamento nas questões da Pedagogia; não há um GT de Pedagogia em seu âmbito e, dentre os existentes, apenas dois se aproximam – o de Didática e o de Formação de Professores. O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir),

por sua vez, nucleia diretores eleitos das faculdades/institutos de educação que, por vezes, são profissionais de outras áreas. A Anfope, por sua vez, precisa se abrir ao debate e às evidências das pesquisas que mostram as fragilidades da de 2006. A Andipe está aberta. Enfim, há que fortalecer teórica e politicamente as entidades que são comprometidas com o campo teórico-epistemológico, formativo e profissional de pedagogos.

Em relação aos programas de pós-graduação em Educação – mais de 160 *stricto sensu* no país –, foram se constituindo em temas e disciplinas que estudam a Educação a partir de seus campos específicos, sem diálogo com a Pedagogia; compostos, por vezes, em linhas de pesquisa que não dialogam entre si; não vejo um diálogo orgânico entre os GTs da ANPEd; há pouco diálogo. Concluo, tristemente, afirmando que a Pedagogia enquanto Ciência da Educação não está presente também nesse ambiente da pós-graduação em Educação.

Será importante criar nos atuais programas de pós-graduação linhas de pesquisa diretamente focadas nas questões teórico-epistemológicas da Pedagogia, da formação de pedagogos pesquisadores e profissionais, da práxis educativa que se realiza na sociedade.

A Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), recém-criada por jovens pesquisadores e pedagogos em exercício profissional, poderá contribuir para superar esses problemas.

Por fim, uma alternativa ousadíssima – que propus no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) Rio 2020 e que tenho defendido em várias *lives* – é que mudemos a Constituição Federal para impedir que os conglomerados econômicos possam oferecer cursos de licenciaturas para todas as áreas, incluindo para a Pedagogia. Lembro que essa briga encetamos na Constituição Federal de 1988, por meio do movimento das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); em especial, na IVa (1986) elaboramos o texto da educação brasileira; só perdemos no item exclusivamente “educação pública e gratuita”. Ali, depois sacramentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ficou aberto o espaço para a privatização da educação brasileira como se viu na sequência. Então, é preciso colocar isso na pauta dos nossos atuais movimentos.

Outro tema que anteriormente comentei rapidamente é a proposta de que nos currículos de todos os cursos de licenciaturas de todas as áreas a Pedagogia seja inserida, seja como disciplina(s), seja como projetos de pesquisas(s) teóricas ou

de campo, porque trata-se de formar profissionais docentes, no caso, da Educação; como exercer a docência sem conhecimentos da ciência que estuda a Educação? Essa ausência estaria contribuindo para formar professores técnicos-práticos? Essa lacuna não foi resolvida pelos colegas que elaboraram as DCN 2015; a Pedagogia, ciência que estuda a educação, ficou ausente nessa DCN, ou seja, na formação inicial e continuada, dos profissionais da Educação. Essa denúncia fiz publicamente no Endipe 2016, em Fortaleza, em mesa que compartilhei com o então presidente da Comissão Bi-Cameral, que a publicou.

Para finalizar, uma palavra ainda sobre os conglomerados: a Pedagogia, epistemologicamente como definimos, não tem espaço para ser trabalhada nas instituições dos conglomerados pela simples razão que esses não incluem nem pesquisa, nem extensão nos cursos que oferecem. Vamos nos movimentar para mudar a Constituição Federal! Sei que a simples mudanças de uma lei não altera necessariamente a realidade, mas o que está escrito na Constituição de 1988 saiu de nós, educadores. Vamos nos insurgir contra o neoliberalismo!

Jefferson Moreira – *Para finalizar, comente um pouco sobre as perspectivas e cenários para o campo teórico e investigativo da Pedagogia no cenário brasileiro.*

Selma Garrido Pimenta - Precisamos de uma militância intelectual. Eu sugiro que a gente comece problematizando com a seguinte pergunta: os alunos que saem do curso de Pedagogia atualmente estão se tornando professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas e nos sistemas públicos? Em quais cargos ou funções? Isso seria uma pergunta para uma bela pesquisa.

Em parte, os egressos da Pedagogia, em cursos mais bem localizados, estão ingressando profissionalmente, quando querem ser professores, nas escolas privadas e não em escolas públicas. E, na maioria das vezes, são precarizados, sobretudo com a invenção desses programas de Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), porque estão sendo aproveitados pelos conglomerados privatistas na Educação Básica para serem substitutos dos professores; assumem um outro estatuto que não é o de professor.

Se os cursos de Pedagogia ficaram, então, resumidos a formar professores, as pesquisas apontam insurgências imediatas para que melhorem a qualidade formativa. Por exemplo, ter a escola pública como referência central nos PPCs; centrar a formação com atividades e projetos de pesquisa e de extensão; articular

teoria e prática na análise da realidade, com vistas a práxis transformadora; tornar o Estágio Supervisionado nas escolas públicas o eixo – articulador de todo o currículo (disciplinas, atividades, projetos) de formação; direcionar/buscar bolsas para todos os estagiários em escolas públicas. Os professores terem projetos conjuntos: os de Psicologia com o de conteúdos da Matemática; e assim por diante, superando essa visão fragmentada, disciplinar que está nos cursos atuais. Há professores que trabalham nessa perspectiva. Nas universidades públicas e algumas comunitárias, há condições para que isso aconteça. Ou seja, trazer a ciência pedagógica no atual curso para que os futuros professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam intelectuais crítico-reflexivos pesquisadores da práxis educativa que se realiza nas escolas e da própria práxis. Essas são algumas possibilidades para formar pedagogicamente os professores.

Como possibilidade de melhorar o que está posto, sugiro que nas licenciaturas de Pedagogia e das outras áreas se crie uma disciplina específica denominada, por exemplo, Teoria da Pedagogia. Enquanto isso, vamos pensando novas diretrizes: um percurso único de formação do profissional do **pedagogo**? Seria um bacharelado?^{xvi}. Atualmente a única licenciatura que não tem um bacharelado correspondente é a de Pedagogia; deverá ter? com ênfases/percursos formativos? Currículo organizado a partir dos estudos de Pedagogia como articulador dos temas das demais ciências que estudam a Educação? Unidade teoria e prática como princípio formativo, tendo o estágio nas escolas e espaços não escolarizados pública(o)s como articulador? Com formação por meio de projetos de pesquisa e de extensão articulados aos eixos teóricos e das práticas educativas? E tantas outras possibilidades a serem articuladas com os programas de pós-graduação *stricto sensu* e mesmo com os mestrados e doutorados profissionais.

As faculdades e institutos de Educação das universidades públicas e comunitárias apresentam condições para essas necessárias ousadias. Inclusive para formar pedagogicamente os docentes que atuam/atuarão nos cursos de Pedagogia que não tiveram formação nessa área e, ainda, oferecer especializações na forma de cursos, seminários temáticos, e outros após a graduação em Pedagogia como possibilidade de formação contínua a partir da inserção profissional dos pedagogos egressos em instituições de caráter público, por exemplo, na área da justiça, da saúde, nos movimento sociais como os sem-terra, grupos de risco, ex-prisioneiros, excluídos devido a diversidades (etnias, gênero); pedagogo escolar^{xvii} (ou, pedagogia escolar – não docente^{xviii}) e coordenação

pedagógica em diferentes espaços sociais; Pedagogia universitária; e tantas outras possibilidades.

As faculdades e institutos de Educação não podem se restringir a oferecer um curso de Pedagogia para licenciatura como aí está (além da pós-graduação); poderia se assumir como – ou criar em seu âmbito – um Centro de Formação Pedagógica, no qual se inseriria a formação pedagógica de professores – para a Educação Básica e para a Educação Superior^{xix}.

O Forumdir, por exemplo, seria uma das associações com grande potencial para avançar nessas proposituras.

Notas:

ⁱ Informações extraídas da Plataforma Lattes, em 13 de junho de 2021.

ⁱⁱ Realizada *on-line*, em 2 de agosto de 2021.

ⁱⁱⁱ O livro - PIMENTA, Selma G. (org). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez Ed.1^a. ed. 1996. 158 pp. - com textos de Antônio NÓVOA; José Carlos LIBÂNEO; Selma Garrido PIMENTA; e Tarso Bonilha MAZZOTTI, coloca em diálogo visões sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia predominantes em alguns países europeus e as construções em curso em nosso país. Posteriormente, em 2001 Maria Amélia Santoro Franco retira a interrogação e argumenta a pedagogia enquanto ciência: FRANCO, M. A. R. S. *A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

^{iv} À propósito do tema da Pedagogia e suas relações com as demais ciências da educação ver: PINTO, U. A. de. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

^v SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Ed. 1^a. ed. 1989: 91-115.

^{vi} SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 129-146.

^{vii} SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

^{viii} BRASIL, CFE. Parecer nº 252/1969. *Documenta*, n. 100, p.101 – 107, abr.

^{ix} SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados. 2^a. edição 2011. 224 p.

^x FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 19 ago. 2021.

^{xi} BELLETATI, V.C.F.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J.C.; GOMES, M. O.; PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (Orgs.). *Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. São Paulo. Cortez Ed., 2019. 200 p.

^{xii} Ver: SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a Educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 127-162.

^{xiii} Ver: www.andipe.com.br

^{xiv} PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8a. edição (revista, atualizada, ampliada). São Paulo: Cortez, 2017, 310 p.

^{xv} Nosso artigo “A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares”, PIMENTA, PINTO; SEVERO, oferece subsídios para uma possível nova diretriz. Revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 ago. 2021.

^{xvi} Ver a propósito PINTO, U. A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 163-184.

^{xvii} Conforme PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In Pimenta (org). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez Ed. 1ª. ed. 2002. P 153 – 198.

^{xviii} Conforme FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In Pimenta (org). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez Ed. 1ª. ed. 2002. P. 99 – 127.

^{xix} Um esboço inicial para um possível Centro apresentamos no artigo LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In *Revista Educação & Sociedade*, p. 239 – 277.

Recebido em setembro de 2021

Aceito para publicação em setembro de 2021