

# TESSITURAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DO PEDAGOGO (A): A PEDAGOGIA COMO FIO ANALÍTICO E REFLEXIVO

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Maria Isabel Silva Bezerra Linhares**

Graduação em Serviço Social (UECE) e Formação Especial Pedagógica (UVA). Doutora em Sociologia, (UFC). Atualmente vinculada ao Programa de Pós Doutorado em Estudos Culturais do Programa Avançado em Cultura Contemporânea (PACC – UFRJ). Bolsista de produtividade em pesquisa, estímulo à interiorização e à inovação tecnológica – BPI (Edital 02/2020), da FUNCAP. Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atuando no Curso de Pedagogia. Parte do quadro permanente de Professores/Orientadores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UVA).

### **José Edvar Costa de Araújo**

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. (UVA). Mestre e Doutor em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa MEDUC - História e Memória Social da Educação e Cultura.

### **Nadja Rinelle Oliveira de Almeida**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

### **Suzete Terezinha Orzechowski**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em Educação - Formação de professores com Bolsa Capes PDSE na PUC/Pr – UNED/Madrid. Professora da UNICENTRO. Líder do Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores (GETFOP). Integrante do FORPPED - Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia. Integrante do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Trabalho da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED). Coordenadora do LAPSU-Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro.

### **Saulo Rodrigues de Carvalho**

Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Mestre em Educação Escolar pela mesma universidade. É formado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É Professor Adjunto A, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNI CENTRO). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO). Membro do Conselho Diretor do FORPPED - Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

**Afirmção:** a educação é um assunto de tal importância que não pode ficar somente nas mãos dos educadores. **Possível contraposição:** a educação é um assunto de tal importância que não pode ficar somente nas mãos dos técnicos, gestores e dos políticos profissionais. A afirmação e sua contra afirmação constituem aqui um parâmetro para justificar o debate amplo e a possibilidade de diversos setores sociais, especialmente os profissionais da educação, participarem das decisões sobre a educação pública estatal, a escola, as políticas educacionais, a formação dos educadores e outros assuntos desta área.

**Pergunta decorrente:** que participação tiveram os segmentos sociais diretamente afetados pelas decisões e pela gestão dos interesses da educação pública no Brasil nos dois séculos passados desde a separação política da Metrópole? Como esta participação vem ocorrendo dos anos de 1930 para cá? E desde a Constituição de 1988 até agora?

**Tome-se uma referência:** a estruturação da escola pública estatal no Brasil, durante quase um século, desde a chegada da burguesia industrial e liberal ao poder político em 1930. É uma trajetória marcada por movimentos simultâneos e aparentemente contraditórios; por lutas entre diferentes projetos de nação e de formação do ser humano.

De lá para cá houve a implantação e a ampliação das redes escolares de educação básica, buscando universalizar o acesso. O que provocou, entre outros resultados, a constituição do campo profissional da docência. Fenômeno sociopolítico resultante das pressões dos setores da população de trabalhadores assalariados; e que correspondeu a certos interesses das classes dominantes. Neste movimento, os setores dominantes, internacionais e nacionais, sempre defenderam os modelos educacionais orientados por conhecimentos, valores e atitudes necessárias à manutenção da ordem socioeconômica dominante, fundada no trabalho assalariado – o chamado “mercado de trabalho”. As perspectivas formativas emancipatórias, ao contrário, somente tiveram alguma influência nos períodos de mais intensa mobilização e organização dos setores sociais a quem interessa uma educação comprometida com a superação do ordenamento baseado sobre a desigualdade.

O embate entre estas perspectivas tem sido especialmente agudo no campo da formação de educadores. Os defensores dos interesses das classes dominantes, de um lado, e os segmentos organizados na defesa do controle público da educação estatal, de outro, se defrontaram, mais recentemente, na elaboração da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 – como está documentado em textos de Florestan Fernandes (2104) e Dermeval Saviani (1999).

O choque continuou. De lá para cá mais diretamente no campo da formação dos educadores. Um sinal: desde a década de 1990, sucedem-se as tentativas de esvaziar e eliminar os Cursos de Pedagogia do cenário da formação. Precisamente porque neste

universo tem se constituído visões políticas da formação voltadas para desenvolver capacidades de análise crítica; o que contraria a formação das subjetividades requeridas pelo liberalismo político e econômico.

Agora mesmo, mais uma vez, ganham força os setores contrários às concepções emancipatórias de educação. Dominam posições estratégicas. Contudo, neste cenário difícil observa-se, positivamente, o reaparecimento de um debate que a hegemonia liberal tinha calcado e quase silenciado, nos anos 90 e primeira década do século XXI: a distinção e as interrelações entre formação de pedagogos e formação de professores. Este é um tema que interessa muito para a luta dos defensores da educação como fator de emancipação.

Neste texto apresentamos recortes desse debate, ressaltando a relevância de compreender e redimensionar as configurações identitárias dos pedagogos(as), particularmente através dos processos que ocorrem no âmbito dos Cursos de Pedagogia.

## **A IDENTIDADE DO PEDAGOGO (A) E A PEDAGOGIA: QUE TESSITURAS ESTÃO SENDO REALIZÁVEIS?**

Se nos debruçarmos sobre a história da implantação dos Cursos de Pedagogia no Brasil podemos nos deparar com algumas dificuldades epistemológicas em virtude de um binômio que circundou esta realidade: o tipo de relação estabelecida entre formação para pedagogos (as) e a formação para o trabalho docente, que reduziu a Pedagogia a uma categoria que está muito mais pautada em análises envolvendo as questões “práticas” do ato de ensinar, fragilizando-a como “ciência”.

Ao conjecturar sua trajetória pessoal no campo da Pedagogia, Libâneo (2022) explica que ele e a professora Selma Garrido Pimenta realizaram alguns debates sobre a formação deste profissional nos Cursos de Pedagogia e faz um recorte de quatro momentos para delimitar melhor essa explanação.

O Curso de Pedagogia, criado em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia, tinha como finalidade a formação de bacharéis para atuarem como técnicos educacionais no Ministério da Educação (MEC). Para atuar como professor do ensino primário era necessário cursar mais um ano de licenciatura, ficando conhecido como o regime 3+1. Outro marco na mudança curricular do Curso de Pedagogia ocorreu em 1962, quando o curso passa a ocorrer em 4 anos, integrando as disciplinas para a formação em licenciatura. Já em 1969, no contexto de Reforma Universitária, houve a modificação do currículo mínimo, mantendo o exercício do magistério, mas introduzindo as chamadas “habilitações”<sup>1</sup>.

Após o cenário de modificações em virtude do Estado de Direito, retomado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), as políticas públicas educacionais

---

<sup>1</sup> De acordo com a Resolução nº 252/69 no Art. 12 a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita na graduação em Pedagogia de que, resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

passaram a transitar por mudanças e isso conseqüentemente iria afetar o cenário que compõe a formação de profissionais para atuar no contexto educacional.

Nesta última conjuntura, o Curso de Pedagogia sofre alguns “ataques” quando a educação básica se tornaria referência principal para a formação dos profissionais da educação, abrindo precedentes inclusive para os Cursos de Pedagogia serem realizados fora do contexto universitário. E isso tem explicações no fato de que a hegemonia liberal, política e econômica então se desenhava e ganhava contornos bem fortes na cena das políticas educacionais, através da reforma do Estado.

A docência, aqui entendida como uma categoria centrada somente na atuação profissional no magistério, recai com muita predominância na formação do pedagogo (a) e a Pedagogia – como campo do conhecimento - acaba ganhando status de nebulosidade. E esta ausência de foco provoca uma dissociação latente entre o campo da ciência da Pedagogia e o campo da Didática, reduzindo a identidade deste profissional apenas ao professor que tem capacidade de desenvolver seus dizeres e fazeres na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Isso pode ser percebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, elaboradas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. Neste documento, ainda em vigência, a docência demarca a identidade do pedagogo(a), embora reconheça a atuação deste profissional nos espaços não-escolares delimitada nos Arts. 4, 5 e 6. Este reconhecimento, de uma forma geral se pauta na formulação de competências que correspondem à gestão dos processos educativos através do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, sendo insuficiente para que o pedagogo (a) tenha em suas bases teóricas e metodológicas uma intencionalidade pedagógica que ultrapasse a execução de tarefas, prática muito comum nos modelos de gestão dos processos educativos que tem seus princípios baseados no neotecnicismo pedagógico (SAVIANI, 2008).

O fato é que as configurações identitárias da formação do pedagogo(a) vem transitando pelos Cursos de Pedagogia a partir de duas vertentes: a Pedagogia como campo de conhecimento e a Pedagogia como campo de práticas profissionais (SEVERO; SANTOS; AZEREDO, 2022). Esta divisão, como explicada por Libâneo (2022), explicitou-se bem antes da promulgação da Resolução nº 01/2006; teve seu início quando, de um lado, o grupo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras associações defendiam a identidade do pedagogo ancorada na docência; de outro lado, o grupo de oposição, que lançou o Manifesto de Educadores Brasileiros, ancorava esta identidade no conhecimento pedagógico, sendo a docência apenas uma modalidade de trabalho pedagógico.

Considerar o conhecimento pedagógico como fator de superação desta conjuntura de dicotomização pedagogo/docente, significa adotar um olhar epistemológico dos currículos que leve a descortinar e apresentar as várias possibilidades educativas que uma ação

pedagógica é capaz de promover, valorizando as nuances presentes nelas, promovendo um campo amplo de reflexividade crítica. É um conhecimento pedagógico que tem como fio condutor a dimensão política e cultural de bases emancipatórias, que prepara pedagogos (as) para tecer análises críticas sobre a realidade em que está atuando, desocupando a cadeira do “professor tarefeiro”.

Formar com base nessa perspectiva sociopolítico e cultural do conhecimento e da identidade proporciona aos pedagogos (as) a capacidade de promover ações pedagógicas, nas quais a instituição escolar não seja o centro **único** para a aprendizagem dos sujeitos, problematizando inclusive o que se considera ato educativo e ato pedagógico.

Pesquisadores, como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, preconizam que a formação do pedagogo, em nível de graduação, seja organizada em sentido estrito (diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, pesquisador, pedagogo não escolar, etc.); e que a do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais aconteça em percursos formativos em separado ou formato curricular, assegurando, num só percurso, formações específicas para cada modalidade (LIBÂNEO, 2022). Por outro lado, condenam veementemente o formato de um Curso de Pedagogia que tem bases neoliberais e ultraconservadoras, o que acontece quando a prática ocupa o lugar privilegiado e a teoria é secundarizada. A proposta é romper com uma formação sustentada na crença tradicional, na qual a socialização, o cuidado com as crianças e as relações interpessoais são absolutizadas (LIBÂNEO, 2022).

Libâneo (2022) nos mostra, entretanto, que o foco exclusivo dos Cursos de Pedagogia na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais tem grandes chances de perdurar por mais tempo. As forças políticas que defendem o caráter eficientista e que atribuem à educação escolar a função de preparar os estudantes para as capacidades produtivas de interesse do mercado, vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas educacionais em virtude das metas orientadas pelos organismos internacionais.

Portanto, é preciso que a perspectiva socio-crítica que foca no desenvolvimento das capacidades humanas, adotando um viés humanizador, emancipatório e democrático (LIBÂNEO, 2022), fortaleça suas linhas de resistência. Enquanto isso não acontecer, a Pedagogia vai tendo esgarçados seus fios teóricos, sendo substituída unicamente pelos debates que enquadram a educação no ensino de competências e habilidades, rotulando os alunos nas categorias “adequado e inadequado” no tocante as avaliações em larga escala.

Um processo desta natureza se traduzirá cada vez mais em formações aligeiradas, oferecidas de acordo com os interesses da iniciativa privada, gerando entre outras consequências, um distanciamento da pesquisa como parte do seu arsenal pedagógico. Sem acesso e sem o domínio desse saber científico, o pedagogo (a) tem grandes chances de romantizar a realidade educativa sem analisá-la, problematizá-la e gerar possíveis

mudanças.

Libâneo (2022) acredita que seria desejável uma unidade de posicionamento no campo progressista em torno de uma pauta comum de resistência às políticas de desmonte dos modelos de formação voltadas para a emancipação e acrescenta: “Essa unidade tem sido difícil de ser alcançada em razão de diferentes concepções de formação, de identidade do curso de Pedagogia e de formatos curriculares”. (LIBÂNEO, 2022). Por certo, esse debate apresenta muitas ramificações que, no espaço deste texto não será possível tecer, sem prejuízo da defesa de que os Cursos de Pedagogia evidenciem mais a Pedagogia do que a Educação.

À medida que a Pedagogia, considerada como ciência, amplie sua representatividade nas disciplinas dos currículos formativos, é possível que tenhamos pedagogos (as) assumindo uma postura epistemológica capaz, como nos explana Franco (2021), de problematizar a educação e buscar soluções, de adequar sua ação pedagógica alinhada aos princípios da cidadania, de transitar entre os espaços escolares e não escolares, tecendo seus conhecimentos pedagógicos. E não se limitando a uma postura de somente ensinar algo a alguém.

É nesta direção que fazemos a seguir a crítica do modelo preconizado na Resolução CNE/CP N° 2 DE 2019, que está sendo imposta aos Cursos de Pedagogia.

## **COMPETÊNCIAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2 DE 2019: IMPOSIÇÃO IDEOLÓGICA E INCONSTITUCIONALIDADE**

O modo como as competências e habilidades profissionais são impostas pela Resolução CNE/CP N° 2 DE 2019 representa, particularmente, a consolidação do padrão flexível da produtividade capitalista, cuja especificidade consiste na “redução constante de pessoal” como forma de valorização do capital. (CARVALHO, 2022). O capitalismo flexível, ou *toyotismo*, inaugurou, a partir da década de 1970, uma nova forma de aumentar as taxas de lucro (mais-valia), introduzindo a ideia de “desespecialização” do trabalho; com isso também criou um novo problema para o capital, o do desemprego estrutural e junto com ele a incerteza e insegurança dos dias atuais.

De tal forma, tornou-se necessário estabelecer novos parâmetros para o emprego e para formação da força de trabalho adequada, técnica e socialmente, ao modelo hegemônico de trabalho precarizado. As antigas qualificações para o trabalho são substituídas pela ideia de competência, que tem como parâmetro a capacidade de adaptação e o nível de engajamento dos trabalhadores às transformações ocorridas no interior da produção capitalista. Em sentido estrito, trocou-se um conjunto de habilidades parciais e repetitivas por capacitações treináveis de leitura e interpretação de dados já formalizados (BIHR, 2010). Eis o princípio da formação por competências: dotar a força de trabalho de uma capacidade limitada de resolução de problemas práticos, integrada à lógica da produtividade capitalista contemporânea.

Durante os anos de 1990 o conceito das “competências” foi introduzido no campo educacional, apresentado como equivalendo ao próprio conhecimento escolar. De tal maneira, passou a ser recomendado pelo FMI, Banco Mundial, UNESCO e demais organismos internacionais, como modelo educacional a ser seguido pelos países de capitalismo periférico, a fim de alcançarem os patamares de desenvolvimento econômico dos países centrais da economia capitalista. É uma reelaboração do tecnicismo “[...] todavia retirando o seu caráter racionalista, para interpor uma característica muito mais irracionalista e condizente com as necessidades dos momentos de crise do capital [...]” (CARVALHO; MARTINS, 2013). No Brasil, a noção de competência foi rapidamente incorporada aos documentos oficiais, como descrevem Ramos e Magalhães (2022, p. 453):

A incorporação da noção de competências à educação brasileira inicia-se institucionalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Rigorosamente, na versão original desta lei a palavra competência ainda não carregava o sentido pedagógico que passou a adquirir especialmente a partir da aprovação, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTM), respectivamente pelo Parecer nº 15 e Resolução nº 3, de 1998; e Parecer nº 16 e Resolução nº 4, de 1999.

O discurso da formação por competências tornou-se hegemônico nos anos 2000, figurando como conceito central não só nos projetos pedagógicos escolares oficiais, mas também na educação não escolar, povoando o léxico dos educadores, no entendimento equivocado de ser um modelo mais democrático de ensino e contraposto aos métodos tradicionais (PRADO, 2009). Contudo, tornou-se um conceito lateral durante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015). Retornou com acinte, de modo unilateral e unidimensional, nas reformas educacionais pós golpe de 2016, o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a BNCC (BRASIL, 2017b) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Um dos aspectos inofuscáveis da Resolução CNE/CP N° 02 de 2019 (BRASIL, 2019) é o seu condicionamento à pedagogia das competências. No seu conjunto, a ideia de competência substitui arbitrariamente os fundamentos epistemológicos da formação docente por um tipo ideológico de capacitação profissional em serviço. Em outras palavras, transforma a formação de professores em cursos eminentemente técnicos, cuja teoria é apenas apresentada para o ajustamento das condições laborativas dos indivíduos na construção de modelos de resolução de problemas circunstanciais e cotidianos. Juntamente com os problemas ideológicos que acercam o conceito de competência, podemos situar o agravante, de sua inconstitucionalidade.

O modo como a Resolução nº 2 está concebida, restringe a formação de professores à uma única concepção pedagógica, formalizada na BNCC (2017) pela ideia de competência.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

De tal modo, a formação de professores se encerra na execução de um conjunto de competências e habilidades prescritas pela BNCC-Educação Básica (2017), reformuladas para um conjunto também prescritivo de comportamentos (“engajamento profissional”) que deverão ser desenvolvidos nos licenciados como correspondentes às “competências docentes”, enumeradas por uma tabela de *competências gerais docentes* e outra de *competências específicas*, indicadas como anexo no parágrafo único do artigo 3º (BRASIL, 2019).

Porém a Constituição, no seu artigo 206, estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Para Oyama (2009):

O preceito constitucional do artigo 206, inciso III, significa que não cabe ao Estado impor modelos, ideias únicas e autoritárias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, nem editar concepções pedagógicas, mas construídas no cotidiano das atividades educativas, respeitando as realidades regionais, as diferenças ideológicas, a autonomia das unidades escolares e o contexto social da localidade, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados (OYAMA, 2009, p. 152).

Mesmo que a referida Resolução apresente em seu Artigo 5º, a transcrição literal do artigo 206 da Constituição, ela cerceia as possibilidades de formação docente que não estejam no enquadramento das competências e habilidades, condicionando as escolhas didático-metodológicas à uma única concepção pedagógica. Entendemos que a inconstitucionalidade da referida Resolução consiste na restrição da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

De outro lado, a liberdade de ensinar autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos [...]. Neste contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática — tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. —, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presentes no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações (RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 224).



Tanto a BNCC (BRASIL, 2017b), como a Resolução nº 2 (BRASIL, 2019) impõem a padronização do ensino por meio da prescrição de competências e habilidades, sem levar em consideração as particularidades socioeconômicas e culturais da população brasileira, menosprezando as especificidades dos processos de aprender e ensinar, impondo unilateralmente a pedagogia das competências como única concepção educacional a ser seguida. Com o prazo de implementação prorrogado até o final de 2023, a Resolução CNE/CP nº 2, segue rejeitada amplamente pelo conjunto das entidades docentes, que pedem a sua revogação, entendendo que a mesma representa a ingerência ilegítima dos interesses econômicos privados sobre a educação pública. A imposição de um modelo padronizado de formação docente, que contradiz os preceitos constitucionais da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, assinala, pois, a necessidade de sua revogação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA PROGRESSISTA E AS INSURGÊNCIAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO**

Diante das possibilidades de diálogo que se abrem, a partir da eleição de 2022, torna-se urgente pensar a educação em perspectiva sociotransformadora, amparada nas pedagogias de raízes crítico-sociais, cujos objetivos e fundamentos reverberem o processo de emancipação dos sujeitos. As concepções pedagógicas de cunho mais insurgentes denotam capacidades mais aprofundadas e menos superficiais na elaboração do conhecimento que se deseja (NUNES, 2003). As ideias apresentadas por Paulo Freire (1921-1997) em suas obras são um exemplo de pedagogia insurgente que se processa na paciência pedagógica, na compreensão e respeito ao animador e ao animado e no trato amoroso, mas de rigorosidade científica que atravessam as relações entre os homens e mulheres em sua mundalidade. O trabalho educativo e educacional pautado na delicadeza é uma prioridade, como indicou o professor Roberto Leher da UFRJ, na conferência de encerramento do XXI ENDIPE/2022.

Retomar estas temáticas no âmbito dos cursos de formação de professores é uma urgência; ao mesmo tempo reorganizar a formação permanente entre professores que, já em serviço, precisam rever suas práticas e os fundamentos que ancoram sua *práxis*. Um olhar mais apurado sobre os devaneios que assolam os professores respaldados no senso comum é imprescindível. Urge recusar a fragmentação entre pensar e fazer, processo este, em andamento desde a década de 1990, nas escolas particulares e escolas públicas da educação básica. E, no ensino superior pensar a relação entre a educação presencial x educação à distância. Aqui, políticas educacionais como FIES e PROUNI evidenciam a fragilização do sistema público em favor do sistema empresarial da educação; esta distorção deve ser enfrentada para além do institucional chegando a toda a juventude, na assistência estudantil nas universidades públicas.

Para os cursos de formação de professores localizados nas Instituições de Ensino

Superior, públicas e laicas, é imprescindível revisitar o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971). Sobre as Universidades da América-Latina e as funções da Universidade, Anísio chama a atenção sobre a autonomia das instituições; o aprimoramento na formação profissional dos acadêmicos; o alargamento da capacidade mental humana; o desenvolvimento do saber sócio-histórico e antropológico; a transformação e apropriação cultural entre os homens.

Portanto, nossos cursos de formação de professores e de Pedagogos podem ir além dos conteúdos científicos, promovendo não somente “a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida” (TEIXEIRA, 1964). Daí a atenção sobre o senso comum no qual vamos nos inserindo como cultura coletiva, o qual demanda atenção e subversão, não mais submissão ou acomodação.

## REFERÊNCIAS

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2ª. ed. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.11,16 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415/2017**. Diário Oficial da União. Ano CLIV N. 35, Brasília, 17 fevereiro de 2017a, Seção 1, p.1-3.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

CARVALHO, S. R. **Identidade e Profissionalização Docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 1, p.141-149, jan./jun., 2013.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes na constituinte: leituras para a reforma política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Diálogos Pedagógicos: Pedagogia como ciência da educação**. Palestra ministrada para o Campus VII UNEB. Youtube. Ano de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ewJ4f1jUkU&t=1664s>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEHER, Robert. **Conferencia de encerramento do XXI ENDIPE**. Youtube. Ano de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/jiCQI1oIV6U>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliãna Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo- o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4250>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NUNES, Cesar. **Educar para a Emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OYAMA, Lurdes K. **A Educação na Constituição de 1988: o Processo Educacional e a Educação Contemporânea**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil., São Paulo, 2009.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

RAMOS, M. e MAGALHÃES, J. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação...), v. XLIII, p. 451-479, set., 2022.

RODRIGUES, Horácio W.; MAROCCO, Andréa A. L. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. In: CAULA, B.; MARTINS, D.; ARAÚJO E MENDONÇA, M.; CARMO, V. (org.). **Diálogo Ambiental, Constitucional e Internacional**. Fortaleza, CE: Premius, v. 2, p. 213-238, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo; SANTOS, Elzanir dos; AZERÊDO, Maria Alves de. Dilemas epistemológicos e formativos da pedagogia: registros de uma experiência de estudo entre docentes formadores/as. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, out., 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4007>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, jan./mar., 1967, p.55-67. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspectos.html>. Acesso em: 07 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Funções da Universidade**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html>. Acesso em: 16 nov. 2022.