

## **PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS SUBJACENTES À FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

### **EPISTEMOLOGICAL PRESUPPOSITIONS UNDERLYING THE TRAINING ON THE PEDAGOGY COURSE: TRENDS AND CHALLENGES**

### **PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS SUBYACENTES A LA FORMACIÓN EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA: TENDENCIAS Y RETOS**

Adelson Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-9336-7922>

Suzana dos Santos Gomes

<https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>

**Resumo:** As últimas décadas têm sido marcadas por reformas e pela implementação de projetos de formação distantes dos resultados de pesquisa, revelando um descompasso entre as lógicas que norteiam as reformas e o que dizem os pesquisadores sobre demandas emergentes no campo da formação de professores. Esse descompasso tem estimulado estudos sobre os pressupostos epistemológicos da formação docente, tendo em vista maior qualificação da análise sobre as propostas de formação que estão sendo implementadas em diferentes contextos. Em sintonia com os aspectos ora apresentados, este artigo apresenta resultados de uma tese de doutorado que investigou os pressupostos epistemológicos subjacentes à formação no Curso de Pedagogia em uma universidade pública estadual na região Nordeste do Brasil. Pretendeu-se analisar o efeito epistêmico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Quanto à metodologia, utilizou-se: revisão de literatura com recorte a partir da segunda metade do século XX, explorando contribuições de autores de tendência crítico-progressista no campo da educação; pesquisa documental e empírica cuja coleta de dados envolveu aplicação de questionário; e entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram o avanço da perspectiva conservadora político-ideológico e do neoliberalismo na educação, o esgotamento da tese da docência como base da formação do Curso de Pedagogia e, ainda, indicaram demandas para novos estudos sobre a problemática epistemológica presente na Ciência da Educação e no Curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Diretrizes. Epistemologia. Formação de professores.

**Abstract:** The last decades have been marked by reforms and by the implementation of training projects distant from researches' results, revealing a mismatch between the logics that guide the reforms and what the re-

Pressupostos epistemológicos subjacentes à formação...

searchers say about emergent demands on the field of teacher training. That mismatch has stimulated studies about the epistemological presuppositions of teacher training, in view of the higher qualification of the analysis about the propositions of training that are being implemented in different contexts. In tune with the aspect presented now, this paper presents results of a doctorate thesis that have investigated the epistemological presuppositions underlying the training on the Pedagogy Course in a public state university in the northern region of Brazil. We aimed to analyse the epistemic effect of the National Curricular Guidelines for the undergraduate course of Pedagogy, license instituted by the Resolution of National Education Council CNE/CP n. 1, of May 15, 2006. Regarding methodology, it made use of literature review with cut from the second half of 20<sup>th</sup> century, exploring contributions of authors of critical-progressist tendency in the field of education; documentary and empirical research whose data gathering involved the application of questionnaire and semi-structured interview. The results evinced the advance of the conservative political-ideological perspective and of neoliberalism in education, the exhausting of the thesis of teaching as the basis for the training in the Pedagogy Course and indicated demands for new studies about the epistemological problematic present in Education Science and in the Pedagogy Course.

**Keywords:** Pedagogy Course. Guidelines. Epistemology. Teacher Training.

**Resumen:** Las últimas décadas han sido marcadas por reformas y por la implementación de proyectos de formación distantes de los resultados de investigación, revelando un descompás entre las lógicas que nortean las reformas y lo que dicen los investigadores acerca de demandas emergentes en el campo de la formación de profesores. Eso descompás tiene estimulado estudios acerca de los presupuestos epistemológicos de la formación docente, mirando una mayor cualificación del análisis acerca de las propuestas de formación que han sido implementadas en diferentes contextos. En sintonía con los aspectos ora presentados, este artículo presenta resultados de una tesis de doctorado que ha investigado los presupuestos epistemológicos subyacentes a la formación en el Curso de Pedagogía en una universidad pública estadual en la región nordeste de Brasil. Pretendemos analizar al efecto epistémico de las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía, licenciatura instituida por la Resolución del Consejo Nacional de Educación CNE/CP n° 1, de 15 de mayo de 2006. Cuanto a la metodología, esta utilizó de revisión de literatura con recorte desde la segunda mitad del siglo XX, explorando contribuciones de autores de tendencia crítico-progresista en el campo de la educación; pesquisa documental y empírica cuja coleta de dados envolveu aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada. Los resultados han evidenciado el avance de la perspectiva conservadora político-ideológico y do neoliberalismo en la educación, el agotamiento de la tesis de la docencia como base da formação en el Curso de Pedagogía y, aún, indicó demandas para nuevos estudios acerca de la problemática epistemológica presente en la Ciencia de la Educación y en el Curso de Pedagogía.

**Palabras-clave:** Curso de Pedagogía. Directrices. Epistemología. Formación de profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação, homologou quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. São elas: Resolução CNE/CP n° 1/2002 (revogada); Resolução CNE/CP n° 1/2006 (específica para o Curso de Pedagogia, em vigência); Resolução CNE/CP n° 2/2015 (revogada); e Resolução CNE/CP n° 1/2019 (vigente). Essas normatizações definem não apenas orientações curriculares para a formação de profissionais do magistério, mas também pressupostos acerca das fi-

nalidades educativas que pretendem alcançar. Seus princípios induzem tendências, muitas vezes, conflitantes, em função dos projetos sociopolíticos implicados.

As diretrizes se apresentam ostentando uma pretensa neutralidade, dado o seu caráter jurídico-normativo. Mas, ainda assim, não ocultam pretensões no campo da formação docente e da teoria pedagógica. Expressam, muitas vezes, no conjunto de seus dispositivos, uma semântica cuja terminologia submete a análise pedagógica ao poder decisório da análise economicista. A posição subalterna pode ser verificada no uso de concepções oriundas da cultura empresarial, da Pedagogia das Competências e do procedimento performático, subestimando a posição da pesquisa educacional contextualizada e as demandas do seu campo empírico, institucional e epistemológico.

Pode-se afirmar que, quando ocorre a homologação de uma nova diretriz para os cursos de licenciatura, a expectativa é de que seus princípios possam produzir impactos na formação docente por meio da reformulação dos projetos pedagógicos curriculares dos referidos cursos. Para isso, se estabelece prazo para adequações. Há também a expectativa de rupturas epistemológicas e adoção de novas perspectivas de docência, cuja novidade, muitas vezes, nada mais é do que o retorno de tendências superadas no campo progressista crítico-emancipatório.

No entanto, a experiência tem mostrado que diretrizes são instrumentos que lançam uma *episteme* na arena ideológica da política educacional e dos cursos de formação de professores, cujo efeito somente poderá ser examinado na sua integralidade quando as primeiras turmas de egressos iniciam a sua atividade profissional no exercício da docência e no cumprimento das finalidades educativas propostas. Sendo assim, na implementação de uma diretriz curricular, conforme se alteram a conjuntura política e o avanço da pesquisa educacional, desde então o seu estado de obsolescência ou de florescência começa a ser delineado, à medida que se exerce sobre ela a demarcação crítica de seus pressupostos.

Diante do exposto, pretende-se com este artigo apresentar resultados de uma tese de doutorado que investigou os pressupostos epistemológicos subjacentes à formação inicial de professores no Curso de Pedagogia em uma universidade pública estadual na região Nordeste do Brasil. Pretendeu-se analisar o efeito epistêmico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Torna-se relevante destacar que a resolução de 2006, específica para o Curso de Pedagogia, não exerceu efeito revogatório sobre a Resolução de 2002, sua antecessora imediata, mas sim sobre a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969.

Assim, entre simplificações, avanços parciais e retrocessos, foram configuradas – no período de 2002 a 2019 – quatro diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituindo forma, conteúdo e disciplina normativa aos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, favorecendo preferencialmente a ascensão de prescri-

ções de cunho neoliberal em detrimento de propostas progressistas de cunho crítico-emancipatório referenciadas na pesquisa educacional.

Ressalta-se, portanto, no conjunto de problemáticas que norteiam a formação inicial de professores, a questão da docência como base da formação do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), tendência que tomou forma no redimensionamento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da universidade contexto da pesquisa. Verificou-se que essa tendência constituiu um dos efeitos epistêmicos, apesar dos embates e transgressões encampadas, muitas vezes, em projetos individuais de professores dos cursos de graduação que optaram por uma abordagem crítico-emancipatória da pedagogia entendida como Ciência da Educação, na sua epistemologia e na validação da teoria pedagógica como base da formação docente.

## 2 O ESGOTAMENTO DA TESE DA DOCÊNCIA COMO BASE DO CURSO DE PEDAGOGIA

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no *Boletim ANFOPE* (n. 2, v. 31, 4 jun. 2021), reafirma em seu editorial o lugar da entidade ao lado da defesa da educação pública, da formação digna de professores, de qualidade referenciada socialmente e com financiamento exclusivamente público. Assim, propõe o que chamou de resistência propositiva à Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, e, em defesa do Curso de Pedagogia, reitera a sua posição favorável à tese de que *a base do Curso de Pedagogia é a docência*. Destaca-se a firmeza da entidade em favor dos profissionais da educação e contra a ofensiva das políticas neoliberais e conservadoras sobre a formação docente. Posição à qual nos associamos. Refuta-se, portanto, em sentido epistemológico, a tese explicitada. Para isso, tomam-se como referência autores que, assumindo a pedagogia enquanto Ciência da Educação, se posicionam criticamente contra o que ficou caracterizado como redução da pedagogia à docência. A crítica se desenvolve no âmbito da epistemologia da pedagogia, destacando-se como os seus expoentes mais expressivos, no Brasil, Franco, Libâneo e Pimenta,<sup>1</sup> além de outros que, pontualmente, e de forma menos sistemática, também se posicionaram acerca do tema.

Verificou-se que a posição da ANFOPE se caracteriza, basicamente, em reiterar propostas historicamente consagradas e de expressivo valor científico para a entidade:

A concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão contextualizada desse novo espaço formativo do pedagogo no Curso de Pedagogia. O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na *docência*, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. A ação

1 A partir de 1996, o tema da pedagogia como Ciência da Educação ganha dimensões com a publicação do livro intitulado *Pedagogia, ciência da educação?* (PIMENTA, 2001).

docente é o elemento fulcral do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. [...] (BOLETIM ANFOPE, 2021, p. 10).

Diante do exposto, pretende-se neste artigo refutar a posição lógico-epistemológica da “docência como base do Curso de Pedagogia”. Verificou-se que essa tese sofre uma crítica contundente em Libâneo (2006), após a instituição da Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia pela Resolução CNE CP nº 1/2006.

Nesse sentido, a análise se dará, em primeiro lugar, sobre o problema da extensão, na tese da docência como base do Curso de Pedagogia. Para Libâneo (2006), a incongruência existente no texto da Resolução CNE/CP nº 1/2006 quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Isso porque, ao se definir a docência como objeto do Curso de Pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é o de docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário.

Posicionar-se na compreensão<sup>2</sup> da docência como base do Curso de Pedagogia resulta, do ponto de vista lógico, no contrassenso de afirmá-la como o antecedente de sua condicional imediata, isto é, a ciência pedagógica. Esta última, se desconsiderada de sua posição de *ciência-base* da docência e de suas práticas, tal decisão culminaria numa inversão lógica, implicando diminuição da extensão epistemológica do antecedente, a ciência pedagógica, e na ampliação da extensão do consequente, a docência. Portanto, sendo um dos objetos da pedagogia, a docência, assim elevada ao *status* de um fundamento da formação docente, por consequência, subordina a cultura científica cultivada pela racionalidade pedagógica a uma de suas atividades profissionais correlatas, a prática docente.

Por isso, do ponto de vista epistemológico, verificou-se uma contradição, consubstanciada na *subsunção epistêmica* da maior extensão teórico-conceitual dentro da menor. Em outros termos, um fenômeno em que uma ciência se vê abocanhada pelo seu próprio objeto de estudo. Por outro lado, considerando a variação silogística da condicionalidade, tem-se que, “pondo a condição, põe-se o condicionado” (KELLER; BASTOS, 2005, p. 101). Significa que, sendo a docência um objeto condicionado em termos teórico, metodológico e prático, as vias de seu aprimoramento técnico-científico dependem, antes, da pesquisa sobre o seu exercício enquanto atividade profissional. Fato esse que denota à docência a

<sup>2</sup> Referimo-nos à compreensão de docência apresentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Segundo a norma: “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006, art. 2º, § 1º).

posição categórica de objeto derivacional condicionado da Ciência da Educação, especificamente, do conhecimento pedagógico e da Didática. Sobre essa questão, pode-se afirmar que

a formação docente deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os profissionais em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a que deve manter estreitas relações (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Pelo exposto, poder-se-ia questionar: a docência dispõe dos princípios epistemológicos, bem como de amparo teórico-conceitual e metodológico suficientes para fundamentar o conhecimento pedagógico e a formação docente num Curso de Pedagogia? Se a educação é o objeto essencial da pedagogia, um objeto autônomo – sendo, portanto, o que torna possível uma Ciência da Educação, e a docência um objeto possível, por necessidade da própria educação –, então a docência é algo fatural e dependente, isto é, uma atividade profissional. Só terá utilidade se houver demanda por educação. Por esse motivo e por outros, não pode ser base ou fundamento de coisa alguma no plano da racionalidade pedagógica.

A docência é uma ação passível de ser adequada às finalidades educativas. Nesse sentido, ela é um trabalho, pois, considerando que a educação seja um fenômeno próprio dos seres humanos que necessitam produzir continuamente a sua própria existência por meio do trabalho, transformando a natureza para si, para os seus próprios interesses, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação; [...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013, p. 11). Ora, o alcance dessa definição de trabalho como uma ação intencional remonta a uma longa tradição filosófica em que o marxismo se destaca como uma epistemologia revolucionária. Daí que o trabalho docente, assim como a profissão que lhe é correlata, constitui-se como uma derivação da categoria trabalho. Mas, ainda assim, o trabalho não é o fundamento das ciências que se ocupam do seu estudo, mas sim um objeto cognoscível. Como poderia sê-lo, a docência, o fundamento do conhecimento que a estuda, o conhecimento pedagógico? Essa questão situa-se na dimensão epistemológica dos conceitos de pedagogia e docência. Mas é preciso compreender que

[...] a Pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu

corpo conceitual, suas metodologias investigativas. Se se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir subcampos de conhecimentos como seriam, por exemplo, a teoria da educação, a história da educação, a organização do trabalho escolar, a didática (que trata da docência) etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

A profissão docente tem a sua prática. A prática tem os seus procedimentos e afazeres. A profissão especializada tem a sua ciência. A ciência tem o seu objeto. O objeto torna-se, como tal, um objeto graças ao conhecimento e aos métodos de investigação que determinada ciência exerce/aplica para a sua construção. A docência, não sendo um dado natural, como aquele ofertado pela natureza, precisa ser construída por uma ciência na sua relação investigativa com o ato de ensinar e as experiências dele decorrentes. Sem processo de ensino-aprendizagem não há experiência docente. Um Curso de Pedagogia é constituído a partir do arcabouço teórico-epistemológico já existente na Ciência da Educação.

A partir desses pressupostos se abrem possibilidades de um currículo adequado às visões de mundo, concepção de educação, de pedagogia, de instituição escolar, de sociedade, de formação humana, de docência, etc. Ou seja, um Curso de Pedagogia, nesse caso, pode propor um perfil de egresso dentro de um percurso que contém uma perspectiva de docência. A docência não é, sequer, a base do perfil do egresso. Nesse sentido, em se tratando de epistemologia do conhecimento pedagógico, esfera em que se situa a questão da docência como base, “a docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a Pedagogia tem abrangência maior que a docência” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

A docência é um objeto racional, intersubjetivo e relacional; portanto, pedagógico, social, cultural e formativo, etc. Carece de fundamentação, de base epistemológica e científica. Não é, ela mesma, uma base no sentido da epistemologia da pedagogia. Significa que “o professor não deve refletir unicamente sobre a sua prática. Sua reflexão atravessa [...] a instituição escolar para analisar todos os tipos de interesses subjacentes à educação, [...] com o objetivo de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42). Assim, o professor que exerce a profissão docente, e que reflete somente sobre a sua prática, tende a cair no abismo da alienação profissional. Essa caracteriza-se pelo desinteresse diante das questões políticas, sociais, científicas, epistemológicas, ideológicas, pedagógicas, etc. que afetam a profissão docente e sua ação.

Segundo Imbernón (2011), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica. Mesmo com a resistência de setores crítico-progressistas, a busca por uma eficácia instrumental na educação permanece entre os partidários da pedagógica tecnicista que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, pretendendo-se, de modo

semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 10-11).

Como se sabe, a questão da neutralidade científica, amplamente debatida na filosofia da ciência, na teoria do conhecimento e na epistemologia, ganhou novas formas de ser abordada nas análises decisórias do pragmatismo político. Ela é sempre retomada na falácia oficial para a escolha de figuras ministeriais, na distribuição de cargos e no carreirismo da economia política. O pressuposto costuma ser o processo de geração de riqueza, a produção, a distribuição e o consumo de bens que atendam às diversas demandas do modo de produção capitalista e sua constante reprodução dentro da cultura estatal. Isto é, com a intenção de maximizar o mercado e minimizar o Estado.

No campo da educação e da formação humana, “o caráter ideológico, imanente à pedagogia, pode tomar diversas feições que, no limite, oscilam entre modelos conformadores e modelos emancipatórios, que privilegiam ou sua função técnico-reprodutiva ou a sua função crítico-emancipatória” (FRANCO, 2008, p. 61). Em sentido geral, uma concepção crítico-emancipatória de educação se opõe à concepção beligerante de educação como preparação para todos os tipos de guerra: comercial, bélico-militar, tecnológica, biológica, interpessoais, etc. Se a formação humana não puder contar com uma educação emancipatória, então, ela terá que lidar com um saber alinhado com finalidades não educativas, concorrenciais.

Não se trata de pessimismo pedagógico. Mas sim do fato de que educar, ensinar e formar requer uma profissão, a docência. Nesse sentido, cumpre considerar que, pensando a formação docente, “a ausência da teoria pedagógica na formação do licenciado empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e nas instituições escolares” (LIBÂNEO, 2006, p. 860). Essa ausência pode ser caracterizada, por exemplo, no Curso de Pedagogia, pela alienação profissional da formação ofertada, em sua maioria, pelo setor privado, admitindo modalidades de formação transplantadas da cultura empresarial e do pragmatismo profissional, apresentadas como paradigmas genuinamente pedagógicos, como a Pedagogia das Competências, a epistemologia da prática e outros assombros paradigmáticos. Opõe-se a esses paradigmas uma pedagogia que valoriza um saber alinhado com a práxis social e, ao mesmo tempo, submetido a um juízo crítico-reflexivo de suas possibilidades ideológicas e políticas, na viabilização das condições da transformação social. Fato esse que exige conscientização e cientificidade. Isto é, consciência de que “a Pedagogia, como Ciência da Educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, [...] propondo outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Ora, isso não é uma questão de ter a docência como base e/ou fundamento da formação docente. Exige algo mais. Talvez, se a educação fosse, essencialmente, um objeto técnico, tal qual uma parede de alvenaria – uma obra construída com pedra, tijolos, cimento



e cal –, analogamente, o seu ofício estaria bem representado por uma profissão tecnicamente orientada para uma obra mais procedimental, como tem sido concebida pela indústria do ensino. Trata-se de estudar criticamente a educação como prática social. O que uma compreensão de docência pode oferecer, nesse sentido, lhe conferiria o atributo de base/fundamento de um curso de graduação, sendo esse um correlato da ciência pedagógica? A categoria docência, mesmo em seu sentido empírico-formal, tem pressuposto para fundamentar criticamente uma análise da práxis social? As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 têm como objeto a regulamentação do Curso de Pedagogia, mas acabam por regulamentar uma compreensão “que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

As linhas de ação da indústria do ensino são, muitas vezes, perceptíveis pelo efeito coletivo de suas proposições. O que seria uma boa escola para grupos oprimidos? O que seria uma boa escola para grupos dominantes? Isso fica evidente na observação e análise científica da prática social. Porém, elucidar seus meandros com alguma clareza interpretativa requer investigação da ação cultural dos sujeitos. Não basta, pois, uma demonstração estatística de índices de desempenho e proficiência nesta ou naquela disciplina considerada essencial pela burocracia oficial associada ao mercado. Significa que “a ação cultural e a revolução cultural têm como fundamento um conhecimento científico da realidade, mas na revolução cultural a ciência não se encontra mais a serviço da dominação [...]” (FREIRE, 2016, p. 148).

Conceber a docência como base e/ou fundamento de um curso que tem uma ciência que lhe dá amparo teórico-conceitual e epistemológico, como o Curso de Pedagogia, implica aceitar como viável a remoção da necessidade de um fundamento científico para o conhecimento do fenômeno educativo e de sua realidade. Isso não retira a importância da docência. Trata-se, antes, de determinar a sua posição de objeto derivacional no conjunto de objetos da ciência pedagógica. Ressalta-se, portanto, a condição de essencialidade da ação docente e suas experiências como objeto de investigação pedagógica. Assim, como argumentou Libâneo (2006), a pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata de ensino e de formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas a pedagogia não se resume a um curso; antes, a um vasto campo de conhecimento, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação.

O controle instrumental da formação docente se tornaria menos provável se a ação docente tomasse como fundamento de sua atividade a Ciência da Educação. Como se vê, a docência é um ofício especializado submetido a um percurso formativo-curricular, uma profissão. Porém,

o conceito de profissão não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto. Ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas. O objeto da educação é ajudar a

tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

Nesse sentido, o que define a docência não é o conceito de profissão, mas sim o contexto educacional com seus sujeitos, objetos, finalidades, função social, etc. Ou seja, depende dos pressupostos de uma concepção de educação, erigida por uma ciência epistemologicamente justificada. A ação docente é um ponto de inflexão de todas as ciências da educação. Porém, nem todas as ciências da educação se ocupam da docência; apesar de todas elas, sob a ótica de seus estatutos, ocuparem-se da educação. Assim, o objeto docência encontra amparo teórico-conceitual e epistemológico, preferencialmente, no campo pedagógico, domínio em que a Pedagogia e a Didática alcançam maior plenitude.

Aplicar conceitos de eficiência e eficácia nos processos educativos tem despertado suspeição. A métrica se perde no processo. Consegue, no máximo, identificar a frequência com que algumas tendências se apresentam conforme a intensidade com a qual os sujeitos qualificam os seus pressupostos. Assim, é possível dizer, por exemplo, que os processos educativos sofrem determinações da racionalidade neoliberal, de políticas conservadoras e da precarização consensuada a propósito de interesses privatistas. Supor que a docência é base do Curso de Pedagogia, certamente, favorecerá a investida de concepções instrumentalistas da ação docente. Significa, portanto, desconsiderar a complexidade de sua epistemologia, posto que “a dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimentos [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 869).

Nesse sentido, poderia a docência servir de base para exercer a crítica das intencionalidades subjacentes à ação pedagógica? Ela disporia de estatuto epistemológico suficiente para essa tarefa? Sabe-se que não. Assim, “se a educação [...] se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente, [posto que] essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9). Questiona-se: a complexidade do fenômeno educativo pode ser compreendida com base na docência? Que outra ciência, senão a pedagógica, poderia se ocupar da explicitação da profissão docente na interioridade de sua ação na instituição escolar, sob a ótica do pedagógico? Se a formação docente é objeto da ciência pedagógica, como poderia a docência ser a base de um curso que deriva da própria ciência pedagógica?

É justamente por conta do fenômeno educativo que é possível configurar a existência derivada, em sentido fenomenológico, de objetos como: ensino-aprendizagem, docência, formação, etc. Todos esses objetos são configurados conforme sua estrutura de essência e facticidade – o que lhe é permanente e o que lhe é provisório – respectivamente. Daí que a docência, assim constituída, não poderia ser objeto-base do Curso de Pedagogia. Pelo contrário, somente poderia alcançar o patamar de um objeto derivacional destinado a exercer categoricamente a função de atividade correlata. Consequentemente, para ser base do

Curso de Pedagogia, a docência teria que ser base da ciência pedagógica, considerando que essa, como tal, é a condição de possibilidade da explicitação racional da ação docente.

Vale considerar que essa tese da docência como base do Curso de Pedagogia, afirmada pela primeira vez em 1983, perdura até os dias atuais, apesar do avanço da pesquisa pedagógica das últimas décadas vir demonstrando a consolidação da epistemologia da pedagogia e de sua cientificidade. Tudo isso tem implicações na formação inicial de professores, visto que a vitalidade dessa tese foi renovada com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Para Gomes, Fernandes e Sousa (2021), no Brasil, as mudanças que ocorreram na formação inicial de professores trazem não apenas as características contextuais e conjunturais da época na qual se produziram, como também as exigências sociais, econômicas e políticas lançadas à educação e a seus profissionais. Ao mesmo tempo, revelam embates, anseios e expectativas dos profissionais quanto à formação docente.

### **3 O EFEITO EPISTÊMICO DAS DIRETRIZES NO CURSO DE PEDAGOGIA E NA FORMAÇÃO DOS EGRESSOS**

A ausência de um consenso acerca do que deve ser um Curso de Pedagogia resultou na busca de uma norma regulatória. O problema passou a ser discutido dentro do modelo jurídico-normativo, na medida em que o problema de perspectivas e embates interesses ideológico-políticos se destacou em sobreposição à ciência pedagógica. As diretrizes foram alçadas à posição de um tribunal epistêmico-pedagógico para dirimir dúvidas, ambiguidades e contrassensos, que, teoricamente, seriam a tarefa de uma pedagogia científica junto a interlocutores no âmbito das instituições acadêmicas referenciadas.

O quadro teórico das diretrizes, empobrecido pela ausência de uma epistemologia bem definida, que pudesse induzir concepções, conceitos e práticas coerentes com a natureza da educação e da formação docente, resultou, devido à incorporação quase unânime de seus artigos, num esvaziamento da presumida solidez da formação teórica e epistemológica dos Cursos de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia encerram um quadro de referência, a partir do qual espera concretizar sua aplicação. Porém, há no interior do seu sistema uma trama implícita à espera de reconhecimento. Se esse vir a contento, e se as polarizações encontrarem o princípio da razoabilidade para superar os dissensos, é possível que tais diretrizes continuem a impactar a formação pedagógica graças às suas implicações na formação de uma geração de egressos dos cursos redimensionados a partir de sua homologação.

Como uma norma regulatória, as Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia define princípios. Mas, ainda assim, não ultrapassam o sentido de um esforço legalista e disciplinador da dispersão da prática. Um exame crítico dos seus pressupostos coloca em questão a legitimidade epistemológica evocada pelas Diretrizes de 2006 para o Curso de

Pedagogia na definição de princípios, condições e procedimentos a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior na oferta de Cursos de Pedagogia.

Uma questão essencial é saber em que medida as Diretrizes do Curso de Pedagogia se tornariam um meio para a criação de novas epistemologias para a formação docente. As Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia evoluem abaixo no mínimo esperado quando se trata de uma concepção de formação, embora tendências aleatórias são indicadas por meio de expressões e termos remissivos como: intencionalidade, valores éticos e estético, diálogo entre diferentes visões de mundo, construção de uma sociedade justa, consciência da diversidade, cuidar e educar crianças, construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, multiculturalidade, cidadania, trabalho docente, sustentabilidade, democratização, interdisciplinaridade, etc.

Essa profusão de termos e expressões remetem, ao mesmo tempo, por um lado, a uma tendência positiva de pluralidade epistemológica e, por outro, a um ecletismo assistemático e descomprometido com a racionalidade pedagógica. A pluralidade é uma condição positiva para o campo pedagógico da educação porque lhe permite possibilidades de escolha mediante critérios compatíveis com as utopias pedagógicas, com o fenômeno educativo e com a realidade da educação.

Os pressupostos epistemológicos das Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia, excetuando a sua perspectiva aplicacionista, não expressam com clareza a referência a um campo paradigmático. No entanto, há indícios, ainda que rudimentares, de uma forma de pragmatismo pedagógico. Entende-se o aplicacionismo como uma modalidade de ação da racionalidade técnica que enfatiza a instrução e a aprendizagem por meio do fazer. Nesse sentido, colocar em pauta a questão dos pressupostos epistemológicos significa considerar que os mesmos não são autoevidentes.

Uma diretriz curricular, inevitavelmente, prestará conta de seus pressupostos. Esses não podem ser subsumidos em prescrições normativas, posto que os seus efeitos anunciarão a sua presença. As epistemologias surgem e mudam dentro de contextos sociais. As relações sociais produzem os seus contextos e os contextos reproduzem as relações sociais. Assim, a produção e a reprodução constantes de relações em contextos diversos permitem a descrição das condições do existir e do conhecer.

Diante do exposto, a concepção de pedagogia como ciência aplicada, a formação centrada na aquisição de aptidões, a educação como campo de aplicação de contribuições de conhecimentos e o trabalho pedagógico fundado num “repertório de informações e habilidades” constituem, manifestamente, um problema de concepção. Talvez, o mais grave em termos da prescrição normativa das Diretrizes de 2006.

As Diretrizes de 2006 contêm normas que, de alguma forma, serão usadas para avaliar problemas, consequências e implicações da formação docente no currículo em ação, no projeto pedagógico do curso e no perfil do egresso. Além disso, a linguagem do projeto do curso tende a ser uma transposição dos enunciados das prescrições normativas das di-

retrizes. Um projeto técnico “antecipa a percepção do usuário acerca de preferências/gosto servindo-se de um repertório normativo” (SCHÖN, 2000, p. 56). Trata-se de um repertório que encontraria limitações, se pensado como referência para o projeto de um curso de formação docente.

O domínio normativo das diretrizes consiste na definição de atividades docentes como “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares”, previsto no artigo 4º (BRASIL, 2006).

Esse domínio normativo está completamente comprometido com a racionalidade técnica. Inegável que o campo da educação comporta em sua dimensão operacional algum tipo de gerencialismo. Mas a educação em sua totalidade não pode ser tomada por uma visão estritamente pragmática e geometrizada. Embora esteja no campo da normalidade desempenhar no exercício da docência uma atividade de caráter técnico-científico, criativo, estético, etc., o professor não é um *professional-design*. A atividade docente não é passível de serialização que possa atender demandas de usos, estilo e consumo.

As diretrizes concebem a educação como um campo de aplicação de conhecimentos oriundos de diversas áreas, assumindo uma perspectiva sem ressalvas de suas contradições e do impacto de uma epistemologia desenvolvida nos termos dessa concepção. Apesar de o aplicacionismo ter um alcance limitado no campo pedagógico, as Diretrizes de 2006 fazem concessões excessivas ao tecnicismo.

Há nas Diretrizes do Curso de Pedagogia uma preocupação em instituir uma coerência técnico-funcional num curso projetado para aquisição de aptidões. Embora as aptidões sumarizadas sejam, todas elas, de fato, legítimas para a formação do pedagogo, não parece ser possível apreendê-las, satisfatoriamente, dada a sua amplitude, para um curso de graduação. A base da formação docente tornou-se muito complexa. É justamente essa complexidade que impede a profissão docente de ser convertida em atividade operacional.

Os meios de estudos do Curso de Pedagogia – investigar, refletir e criticar – têm o foco muito claro nos seus fins: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação de conhecimentos ao campo da educação, previstos no parágrafo 2º do artigo 2º. Trata-se de uma perspectiva da racionalidade instrumental camuflada com os adornos da reflexão e da crítica ajustadas no discurso. Uma concepção de Curso de Pedagogia centrada no binômio planejar-aplicar pretende treinar um gestor, de modo que não requereria um esforço apurado de reflexão crítica.

O foco central das Diretrizes de 2006 é que os cursos de graduação sejam estruturados com base na sua resolução. O curso instituído tem uma destinação muito clara: a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Básica e suas modalidades. Porém, não apresenta com a mesma evidência uma *ontologia docente*, isto é, uma concepção do que significa ser professor. Oferece apenas uma possibilidade para

se deduzir que professor é aquele profissional formado para o exercício do magistério naquelas áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As diretrizes avançam na normatização de capacidades a serem adquiridas pelo egresso; na estrutura do curso com a constituição dos núcleos assentados na ideia de estudos de base, aprofundamento, diversificação e integração do conhecimento curricular; e, além disso, nas definições de meios para integralização dos estudos, previstos nos artigos 5º, 6º e 8º.

No entanto, esse avanço perde sentido quando não se tem declarada uma concepção desse professor-pedagogo que se pretende formar, pois exercer função de magistério é uma condição bastante elementar da formação docente que, por princípio, não suscitaria qualquer estranhamento. Mas um entendimento de formação docente nesses termos implica um reducionismo, ao sugerir que a profissão de professor é alguma coisa derivada do próprio magistério, que se forma no interior do próprio ofício desvinculada de conjunturas do mundo social e sua exterioridade.

Ao instituir que, para a formação em Pedagogia, “é central o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”, previsto no artigo 3º, parágrafo único, I, estariam as Diretrizes de 2006, explicitando uma concepção de escola baseada na tradição hierárquica e na lógica empresarial do mundo corporativo? O que significa conceber a escola como uma organização complexa com a função de promover educação para a cidadania? Quais as implicações de uma tal compreensão de escola? O que distingue uma escola como organização funcionalista de outra escola como instituição finalística, teleologicamente orientada para produção da vida, do conhecimento crítico, do trabalho e da formação humana? Seria a escola uma simples estrutura que opera com base no contexto produzido pela ordem social vigente e para o tipo de cidadania dele decorrente?

Os conhecimentos objetivados nas teorias pedagógicas, na tradição epistemológica do campo da educação, nos sistemas e nas instituições que produzem educação, ensino e formação humana cotidianamente e, além, disso, aqueles conhecimentos originários da experiência docente transcendem uma formação centrada no exercício do magistério e suas funções. Um vácuo epistemológico e conceitual acomete as Diretrizes de 2006 no que se diz respeito aos pressupostos que determinam as condições e as condições de possibilidade da formação do pedagogo.

Por que as Diretrizes de 2006 normatizam as funções do magistério, pela positividade dos *deveres do egresso*, sem explicitar com a mesma positividade uma concepção de professor, de conhecimento, uma visão de mundo, uma concepção de escola, de ensino, de educação, de sociedade e de formação humana? Por que a formação intelectual, crítica e epistemológica não é postulada na norma regulatória como dimensão essencial da formação docente? Os artigos das Diretrizes de 2006 resultam numa descrição sumária para o exercício do cargo de professor.

A lógica da formação centrada na articulação adquirir-aplicar-consolidar aptidões no exercício da profissão, conforme sugerem as Diretrizes de 2006, é incompatível com a estrutura do curso, se pensado para formar o professor-pedagogo como intelectual crítico e pesquisador do fenômeno educativo. Essa perspectiva tende mais ao treinamento de operadores de currículos, do ensino e do livro didático.

Tal estrutura assume como premissa “o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições”, conforme previsto no artigo 6º, mas não explicita o alcance dessa diversidade e da autonomia pedagógica na constituição curricular do curso. Faz-se apenas uma ressalva para, logo após, definir a observância dos princípios e procedimentos para a instituição de educação superior do país nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Essa autonomia relativa obriga as instituições superiores que ofertam Cursos de Pedagogia a dividirem a sua posição científica de instância competente na elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos, com as determinações das diretrizes que se instauram como instância jurídico-normativa. As diretrizes resultam numa instrumentalidade que ocupa um não lugar, isto é, não é totalmente representativa da ciência pedagógica nem dos projetos pedagógicos dos cursos, mas acaba influenciando ambos em suas decisões. Ela tornou-se instância decisória.

Dentro dos preceitos das Diretrizes de 2006, a centralidade da formação inicial para o exercício da docência consiste no conhecimento da escola, da pesquisa educacional, da participação na gestão e nos sistemas de ensino, previsto no artigo 3º, parágrafo único, I, II, III. Trata-se de três categorias que implicam compreender concretamente os temas e os problemas que elas encerram, não apenas no âmbito da escola, mas principalmente como os sujeitos, os contextos, os objetos de conhecimento, as teorias pedagógicas e a cultura política viabilizam as concepções e as intencionalidades pressupostas nas formas de conceber tais categorias.

Pode-se afirmar que as DCNS 2006 sustentam um saber curricular que disciplina o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, com um sistema de regras para a formação docente centrado na aquisição de aptidões e num repertório de informações e habilidades, com o qual trabalhará o egresso desse curso. Ao que parece, a formação docente com base na cultura científica, epistemológica e humanista das Ciências da Educação ainda é, por enquanto, uma remota aspiração.

Sobre essa questão, o Quadro 1 apresenta alguns tópicos considerados centrais para a formação do licenciado em Pedagogia, de acordo com o parágrafo único do artigo 3º e do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as diretrizes. Esses tópicos foram submetidos, durante a pesquisa, à apreciação de professores egressos do Curso de Pedagogia, constituindo uma população amostral de 40 sujeitos que responderam um questionário estruturado. (SILVA, 2022).

Quadro 1 – Avaliação da formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia

Parcialmente adequada	Totalmente adequada
<p>1) Formação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>2) Formação para o conhecimento da escola e dos processos educativos;</p> <p>3) Formação para compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, entre outros, físico, psicológico, intelectual e social;</p> <p>4) Formação para ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>5) Formação para estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.</p>	<p>1) Formação para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e religiosas;</p> <p>2) Formação para “participar” da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares;</p> <p>3) Formação para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolha sexual;</p> <p>4) Formação para assegurar aos egressos, através do estágio, experiências profissionais que ampliem a competência para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>6) Formação para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade por meio da ação educativa.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como se vê, há desafios a serem enfrentados que compõem a pauta de problemas clássicos dos Cursos de Pedagogia. Ao mesmo tempo, há discrepâncias, por exemplo, ao se comparar o padrão totalmente adequado da formação em categorias como: postura investigativa, respeito à diversidade e pensamento crítico, com o padrão parcialmente adequado da formação para a análise de teorias educacionais. Tal discrepância mostra que a excelência da formação crítica que, supostamente, alcançaria o ápice da formação, na verdade não alcança a dimensão epistemológica. Assim,

A dimensão epistemológica refere-se à lógica científica das disciplinas, porque o ensino de um saber implica levar em conta a forma de constituição desse saber, uma vez que a apropriação de saberes supõe seguir o percurso dos procedimentos investigativos de sua constituição. Daí que aprender conteúdos implica compreender o percurso investigativo da ciência (LIBÂNEO, 2016, p. 381).



Aplicando-se esse raciocínio no campo da formação docente, fica evidente que o conhecimento da Ciência da Educação, da teoria pedagógica e de sua epistemologia não constitui o fundamento da formação do egresso. O Curso de Pedagogia não estuda a sua ciência-base, mas tão somente como se desenvolve a atividade profissional da docência. Esse descompasso contribui, em certa medida, para acentuar ainda mais a fragilidade analítica em face da teoria, do método, da lógica de pesquisa, do domínio conceitual e da produção do conhecimento pedagógico em contexto.

#### **4 O AVANÇO DA IMPLEMENTAÇÃO DE VALORES DO CONSERVADORISMO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO**

Poder-se-ia perguntar: qual a razão de todo esse interesse de setores do mundo corporativo na oferta de cursos de formação de professores? De acordo com Silvestre e Pinto (2017), o Curso de Pedagogia desponta como a terceira maior graduação em número de alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro, mantendo esse lugar, consecutivamente, desde 2009, segundo registro do Censo do Ensino Superior. Essa capilaridade do curso decorre de uma expressiva expansão nas duas últimas décadas em formar professores para o início da escolarização. No entanto, propiciou também novas oportunidades de negócios para um mercado que historicamente coexiste com as instituições públicas de educação do Brasil, sempre à espreita para avançar suas perspectivas privatistas.

A cultura empresarial tende a acreditar que dispõe do modelo de educação necessário ao enfrentamento da instabilidade do capitalismo, já que tal cultura é muito convicta da eficácia da generalização da imitação de modelos em todos os setores da sociedade. Porém, a lógica economicista aplicada à educação parece se perder diante da realidade educacional, quando essa mesma realidade lhe desafia a propor um projeto de formação humana. A educação concebida nos termos da competência, da qualificação e das habilidades profissionais a serem adquiridas se mostra insuficiente, pois, ainda que “a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos” (RAMOS, 2002, p. 20), a realidade mostra que a lógica economicista tem os seus limites demarcados, principalmente, quando o valor econômico se impõe – de forma autoritária, imperialista e colonial – como parâmetro para toda a axiologia socioeducativa, pedagógica, epistemológica, política, ética, estética, ambiental e científica com a qual o fenômeno educativo se relaciona com toda a sua complexidade.

A lógica economicista representa o projeto burguês. Esse, como tal, “passa pela transformação da propriedade, pela libertação das forças produtivas e pelo estabelecimento de formas de organização social e política capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico” (RAMOS, 2002, p. 31). Buscando concretizar os interesses econômicos, a lógica economicista, entre outras estratégias, “aplica os princípios do controle de negócios

no campo educativo, supervalorizando os parâmetros de produtividade, competitividade e eficiência” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020).

O projeto burguês de educação vem se modificando conforme os cenários econômicos. Com isso, modifica também os deslocamentos conceituais com os quais operam a semântica economicista aplicada à educação. Termos e expressões como competência e habilidade, qualidade total, qualificação profissional, prática profissional, competitividade, performatividade, eficiência, eficácia, etc. foram inseridos no universo vocabular das políticas educacionais. Assim, “designando a relação do sujeito com sua ação, [...] o conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (RAMOS, 2002, p. 202).

A questão tende a ser mais comportamental do que propriamente técnica. A perspectiva neoliberal propõe uma organização curricular para a Educação Básica e para a formação docente circunscrita ao âmbito corporativo-empresarial. Ser útil à empresa significa ajustar-se à determinação da cultura empresarial, pois a centralidade do processo na relação sujeito/empresa não é da categoria trabalho e muito menos do trabalhador, mas sim da organização empresarial.

Sabe-se que uma escola para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos sujeitos requer uma docência que não se reduz ao ativismo de um ensino estritamente pragmatista, praticista e operacional. No entanto, para a escola de orientação neoliberal, uma docência constituída nesses parâmetros é bastante desejável. Prova disso são as proposições dos defensores do privatismo que subordina a educação à lógica economicista. Como consequência, “a linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários, habilidades técnicas, sacrificando objetivos e conteúdos educacionais, preterindo qualquer menção ao trabalho verdadeiramente pedagógico dos professores” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 63). Nesse sentido, percebe-se uma ética utilitarista ditando o padrão da escola, da educação e da formação docente.

Esse fenômeno tem uma história no âmbito da política estatal brasileira, com franca abertura, da parte do Estado, às diretrizes da política internacional para as reformas no campo da educação. Nesse sentido,

a reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. O Governo Lula deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos

sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social (LIBANÊO; FREITAS, 2018, p. 53).

Sabe-se que, sem o recurso da padronização e sem a crença na capacidade reguladora dos índices de avaliação, o mercado não consegue estruturar as suas projeções de domínio comercial e concorrencial com precisão. No campo da educação, sua estatística se mostra quase sempre estereotipada, baseada em ideias preconcebidas e em modelos comparativos desprovido de originalidade e coerência com a realidade dos problemas locais. Nesse sentido, “as políticas de avaliação, presentes no cenário educacional brasileiro, não estão simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790).

A tendência, nesse contexto, é o avanço de um projeto que consiste em estabelecer uma educação focada no alcance de performances para o cumprimento de finalidades economicistas. O meio para isso tem sido uma combinação de tecnicismo com responsabilização, meritocracia e procedimentos de auditoria visando aperfeiçoar a instituição escolar por analogia à empresa privada. No bojo desse cenário de retomada do princípio de eficiência produtiva, surgem a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2017), de modo articulado, revigorando antigos conceitos identificados com o discurso neoliberal. Nesse sentido, verificou-se que “há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda com formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Ainda segundo Hypolito (2019), a BNCC está no centro dos interesses do mercado e tem servido para aprofundar o conservadorismo, com investidas ideológicas em torno do controle sobre o conhecimento. Assim, se concretizada a pretensão oficial de que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC/2017” (BRASIL, 2017, p. 21). Então, as políticas conservadoras poderão lograr êxitos duradouros na esfera da Educação Básica e das políticas de formação docente.

É evidente a pretensão do neoliberalismo de – através de uma postura reformista, tendenciosa e autoritária – conferir ao mundo corporativo a posição de uma instância decisória de todas as políticas de formação. Não por acaso, os “neoliberais [ambicionam] transformar o mercado no arbítrio supremo do valor e do mérito social” (APPLE, 2003, p. 53). Nesse sentido, “a concepção predominante atribuiu à universidade a dupla função da formação profissional e da produção de conhecimentos úteis às empresas, [devendo] compor-se de células que sejam apenas um apêndice do setor que utiliza seus serviços de pesquisa” [...] (LAVAL, 2019, p. 101).

Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2017) asseguram, com a mútua articulação oficialmente assumida, uma resiliente concessão e abertura à racionalidade neoliberal como pressuposto da formação docente, da educação e da escolarização. Todas essas categorias, na normatividade dos documentos mencionados, mantêm estreita correlação na sua subserviência aos ditames dos organismos multilaterais. Para legitimar a submissão, adota-se, na BNCC (2017), uma justificação histórica a qual explicita que,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Sabe-se que o foco no desenvolvimento de competências não se estabeleceu sem a anuência de seus parceiros. Parte da *intelligentsia* estatal que se encontra no poder contribui com as devidas concessões ao setor privado e com o avanço de pedagogias alinhadas com a aplicação da lógica economicista no campo da educação. Para Laval (2019, p. 83), “a lógica da competência, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, estritamente em termos econômicos, comporta um sério risco de *desintelectualização* dos processos de aprendizagem”, posto que a qualidade da educação diverge radicalmente quando pensada em termos capitalista-neoliberal e socialista-emancipatório.

Segundo Giroux e Figueiredo (2020), a perspectiva neoliberal da qualidade total aplica os princípios do controle de negócios no campo educativo, supervalorizando os parâmetros de produtividade, competência e eficiência. No entanto, ainda segundo esses autores, a qualidade tem um valor político, isto é, o compromisso de transformar a sociedade de forma participativa, valorizando as diferenças e posicionando-se como seres humanos no mundo. Não se trata, portanto, de mensurar a qualidade da educação por sua aclimação nos valores do mundo corporativo.

Por meio do exame do poder crescente das posições neoconservadoras na política educacional e social dos Estados Unidos, Apple (2003) conclui que os neoconservadores forjam uma coalizão criativa com os neoliberais, mas adverte que mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, “elas teriam menos êxito se também não tivessem trazido fundamentos religiosos populistas e autoritários e os evangélicos conservadores para dentro do guarda-chuva da aliança conservadora” (APPLE, 2003, p. 65). Algo muito similar vem acontecendo na realidade política, social e econômica do Brasil, com consequências devastadoras na nossa política educacional

O fato é que o viés economicista, como um dos vetores de transmissão e suporte da ideologia neoliberal e da educação como fator de desenvolvimento do sistema de produção capitalista, reduz as finalidades educativas à aquisição de competências para a adaptação do indivíduo à cultura empresarial. Tem-se, portanto, o cultivo – da educação, do ensino e da formação humana – como uma espécie de ajustamento socioeconômico de classe, em que cada qual possa assumir a posição referendada pelos poderes hegemônicos. Assim, não por acaso, a reforma dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores tem sido um dos meios de implementação dos valores neoliberais no campo educacional.

As políticas conservadoras agem como se tivessem um salvo-conduto que, deliberadamente, lhe permitisse atuar sobre a realidade com base numa imagem predeterminada, fabricada à semelhança de suas pretensões exclusivistas, unilaterais e imperialistas. Porém, essa autorização é colocada em questão quando suas contradições são expostas frente à realidade fatural. A experiência do mundo concreto confronta-se com o conflito histórico, com o testemunho da pobreza, da exclusão, da fome, da miséria e de todas as outras formas de opressão que envergonham a consciência humana.

Sabe-se que as políticas educacionais têm suas limitações. Sozinhas não podem enfrentar as grandes questões da educação que derivam de contextos macroeconômicos e políticos intencionados na ampliação de mercados. Mas, tampouco, as políticas conservadoras baseadas na análise economicista podem, de forma unilateral, enfrentar suas próprias contradições na gestão da questão educacional. Essas políticas parecem desconsiderar que a escola pública é uma instituição que produz subjetividades coletivas e modos individuais de subjetivação.

A fabricação de performance e o autogerenciamento<sup>3</sup> imposto pela cultura de responsabilização da sociedade performativa desencadeiam processos, muitas vezes, inautênticos na relação com o conhecimento, com a ciência e com as práticas avaliativas na educação. No caso da pedagogia, constituem um conflito entre a responsabilidade com a educação, o ensino e a formação humana e os resultados que essas categorias podem produzir dentro da lógica performativa da economia da educação. Como consequência, professores e alunos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive crianças da Educação Infantil, são reduzidos à condição de “agente e sujeito dentro do regime de performatividade” (BALL, 2010, p. 41), condenados a produzirem extratos de seus desempenhos indexados ao pico de performance estabelecido pelo ranqueamento de alguma agência de padrão classificatória.

As políticas educacionais de índole neoliberal, no Brasil, resultaram em propostas antiprogressistas e antidemocráticas. Prova disso é que, assim como na realidade norte-a-

3 “O autogerenciamento consiste em que, em adição a essas fabricações organizacionais, nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos, porquanto sejam desde sempre performance e gerenciamento da imagem aspectos rituais [que] progressivamente se tornam parte de rotinas organizacionais, em entrevistas de avaliações anuais, na avaliação dos professores por parte dos estudantes e na promoção e candidatura de emprego [sendo que] a questão é fazer de você mesmo algo diferente, e, no caso dos textos representacionais, de expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização” (BALL, 2010, p. 49).

mericana, constata-se que “os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial [...] aplicando princípios de negócios, organização, administração, leis e marketing” (RAVITCH, 2011, p. 26), também aqui, na realidade brasileira, a mesma tendência vem se configurando. Os reformadores neoliberalistas acreditam que podem resolver os problemas da educação em todo o mundo, principalmente naquelas realidades em que a questão educacional constitui um obstáculo ao avanço dos negócios do capital. Um desses obstáculos pode ser, por exemplo, a questão da qualidade da educação, conflitante com os critérios de qualidade da cultura empresarial, pois, diferentemente da perspectiva neoliberal, entende-se que “qualidade da educação implica juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade” [...] (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

O mundo corporativo não age unilateralmente em suas pretensões no campo da educação. Foi favorecido, por exemplo, quando “o Conselho Nacional de Educação desconsiderou a pesquisa e a discussão histórica produzida [...] no decorrer de mais de 20 anos, ao homologar uma diretriz que [...] retoma os princípios da competência e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental” (PORTELINHA; BORSSOI; SBARDELLOTTO, 2021, p. 18).

O uso de categorias consagradas no universo vocabular do pensamento crítico-progressista, no discurso das competências gerais da BNCC da Educação Básica, tende a produzir ambiguidades devido à razoabilidade de expressões e termos como, por exemplo, “sociedade justa, democrática e inclusiva, decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017). A apropriação dessa semântica, na BNCC, parece ter o intuito de atrair, convencer e cooptar adeptos à adesão e defesa dessa linguagem fora do campo progressista. Porém, uma leitura crítica mostrará que as intencionalidades estão à espreita, implicitamente posicionada nos pressupostos, sugerindo implicitamente uma guinda ideológica à direita conservadora.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar que o neoliberalismo,

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Na medida em que o ajuste da conduta e do comportamento social dos indivíduos passa ao interesse da perspectiva concorrencial do neoliberalismo, como um modo de subjetivação e norma de vida, a educação vai se tornando, cada vez mais, um meio de animar pessoas para operar a maquinaria do sistema de automação e seus mecanismos. Isto é, um meio de preparar mentalidades para receber e operar a informação segundo as coordenadas e o padrão da ordem estabelecida. Esse sistema de codificação alcança a instituição escolar e favorece a cultura empresarial, inclusive, na definição dos conteúdos da formação. Portanto, questiona-se: por que esse alinhamento generalizado entre cultura empresarial, instituição escolar e formação inicial de professores para a Educação Básica em torno do sistema de competências? Qual a sua origem? No contexto brasileiro, “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2017, p. 13).

De qualquer forma, o amparo legal da LDB significa uma abertura ao sistema de competências, ordenando as relações educativas. Mas o pano de fundo, na realidade, gira em torno da pretensão de transformar a Educação Básica estatal - com todas as suas etapas - num curso de iniciação profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, entre os desafios da formação de professores no Curso de Pedagogia, inclui o de superar os obstáculos ao avanço de uma perspectiva crítico-progressista de educação e de formação docente. Os poderes hegemônicos que atuam na educação, de forma autocrática, operam reformas apropriando-se das políticas públicas de educação como um dos instrumentos de normatização da racionalidade neoliberal.

A ideologia neoliberal tende a conceber a escola como uma organização de reprodutibilidade do modelo de instrumentalização profissional consagrado na empresa capitalista. Tal modelo ampara-se mais no *idealismo reformista* do mundo empresarial para a educação e menos na realidade imediato-concreta das experiências comunitárias do fenômeno educativo situado historicamente.

A indústria do ensino caracterizada pela aplicação dos métodos e da terminologia economicista na educação visa uma escola centrada na ideologia da profissão a fim de operar a maquinaria empresarial e seus serviços e, além disso, tem em vista desarticular a formação intelectual, cultural, política, científica e técnica referenciada na Ciência da Educação e em suas pesquisas.

Pode-se afirmar que as Diretrizes de 2006 induziram à compreensão de que a docência é uma técnica de aplicação do ensino. Bastando, portanto, uma organização de

procedimentos para a sua execução. Trata-se de uma posição inadequada no campo da educação e da prática pedagógica.

As trajetórias formativas dos sujeitos trazem uma multiplicidade de formas de vivenciar e perceber a docência, porém o “vácuo epistemológico” que acomete essas trajetórias a faz esvaziada, muitas vezes, por dispor de formação crítico-analítica apropriada para expressar seus pressupostos. Com isso perdem-se constantemente as chaves interpretativas e as explicações de problemas genuínos da formação docente cruciais para o avanço de sua compreensão.

O Curso de Pedagogia, assim como qualquer outro curso ofertado em ambiente acadêmico-universitário, demanda que seja assegurada a cientificidade de sua proposta curricular. Somente haverá cientificidade se for possível erguer uma epistemologia enquanto teoria do conhecimento racional. Há uma racionalidade pedagógica. Esta, em si mesma, é uma síntese derivada da relação entre teorias educacionais e experiência docente. Todas as teorias, sejam elas tradicionais-conservadoras ou progressistas crítico-emancipatórias, produzem algum efeito epistêmico. Elas são produtoras de pensamento, linguagem, ação e fazer.

Concluindo, pode-se afirmar que o esgotamento da docência como base do Curso de Pedagogia, do ponto de vista epistemológico, desde a promulgação das Diretrizes de 2006, era uma tendência anunciada, quando examinados os limites da ação docente na sua relação com a Ciência da Educação. Isso porque, se todo objeto cognoscível é um objeto do conhecimento lógico-formal de uma ciência, não poderia, sem contrassenso, a docência, enquanto atividade profissional do exercício magistério, ser uma categoria com status de base do Curso de Pedagogia. Ela é, antes, um dos objetos do campo de investigação da formação de professores. Todavia, não é, ela mesma, um objeto autônomo constituído sem prévia elaboração teórico-conceitual da ciência pedagógica e da fundamentação da Didática.

Finalmente, se consideramos a origem da noção de competência nos contextos de produção industrial, essa nada mais é do que uma teoria da programação do *dever-saber-fazer*, a fim de compor a competência profissional do operário para o exercício de suas funções no ambiente fabril. Por isso, uma vez transplantada para o ambiente da instituição escolar, supõem, os elaboradores, que a educação, a escolarização e a formação humana são meras derivações do chão da fábrica. Ou seja, os contextos de experiência da escola, das relações humanas, da experiência comunitária de crianças, jovens e adultos, assim como os profissionais que nela atuam, em nada poderiam contribuir para referenciar e erguer teorias pedagógicas e educacionais.



## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BOLETIM ANFOPE, [S. l.] n. 2, v. 31, 4 jun. 2021. Editorial e edição deste boletim: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Márcia Hobold, Silvana Bretas, Helena Lopes de Freias, Andreia Militão, Malvina Tuttman, Alessandra Assim e Ana Rosa Brito. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documento, nº 100, 1969. p. 101-179. Disponível em: <https://1library.org/article/parecer-cfe-nº-surgem-as-habilitações.1y963kky>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

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

BRASIL. 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. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **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, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GIROUX, Henry A.; FIGUEIREDO, Gustavo O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014787, p. 1-25, 2020.

GOMES, Suzana dos Santos; FERNANDES, Domingos; SOUZA, Sandra Zákia. Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08437, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KELLER, Vicente; BASTOS, Cleverson L. **Aprendendo lógica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. e-PUB.

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

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schosler. Diretrizes curriculares nacionais n.º 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 1, n. 5, p. 92-113, jan./jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVESTRE, Maria Magali; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.