



**CADERNOS
DE
PESQUISA**



FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

TRAINING OF TEACHER PEDAGOGUE AT THE CONTEXT OF COUNTER-REFORMS IN THE LIGHT OF HISTORIC- CRITICAL PEDAGOGY

FORMACIÓN DEL PEDAGOGO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS CONTRARREFORMAS LA LUCE DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lenilda Rego Albuquerque de Faria
<https://orcid.org/0000-0002-8971-600X>

Tânia Mara Rezende Machado
<https://orcid.org/0000-0002-7840-8271>

Resumo: O objetivo é analisar a formação e o trabalho do(a) pedagogo (a) docente no contexto das contrarreformas neoliberais a partir das teses da pedagogia histórico-crítica com vistas a extrair contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que na sua intencionalidade primem pela sólida formação teórico-prática e política dos pedagogos(as). Problematiza a formação de professores na educação superior no contexto da mundialização do capital e a redefinição das finalidades da universidade brasileira, Como também analisa as DCNP de 2006 e o neotecnismo no contexto do recuo da teoria. O estudo tem como base teórico-metodológica os fundamentos ontognosiológicos da teoria do ser social de Marx e seu o método dialético, recorre-se a Marx (1978;1983), e aos marxianos Kosik (1995), Paulo Netto (2009) e Frigotto (2006; 2107) e, ainda, a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa Saviani (2004; 2005; 2008^a; 2008^b; 2010). E a didática como teoria do ensino como prática social e totalidade concreta Faria (2011;2012; 2018). As análises indicam que ao pensamento pedagógico e didático contra-hegemônico, próprio da pedagogia histórico-crítica, cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômeno complexo e uma totalidade concreta. Aponta a necessidade de que o eixo da organização curricular do curso de pedagogia tome por base a história da escola elementar, como também, configure uma formação baseada nos clássicos. Possibilitando aos pedagogos(as) docentes o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação escolar e da prática pedagógica, assim como propõe a resistência ativa: coletiva e propositiva em defesa da educação e da escola pública

Palavras-chave: Pedagogo(a) Docente. Pedagogia Histórico-Crítica. Escola Elementar. Resistência Ativa.

Formação do pedagogo docente no contexto das contrarreformas...

Abstract: The objective is to analyse the training and the work of the teacher pedagogue at the context of neoliberal counter-reforms from the thesis of historic-critical pedagogy aiming at extracting contributions for the development of pedagogical practices that in their intentionality prime for solid theoretical-practical and political training of the pedagogues. The study problematizes the training of teachers at higher education at the context of globalization of the capital and the redefinition of the finalities of Brazilian university. It also analyses the DCNP from 2006 to 02/2019 and the neotecnicism at the context of withdraw of theory. The study has as its theoretical-methodological basis the ontognosiological foundations of Marx's social being theory and his dialectical method, resort to Marx (1978; 1983), and to the marxist Kosik (1995), Paulo Netto (2009) and Frigoto (2006; 2017), and also to pedagogy as a science of and for the educative praxis Saviani (2004; 2005; 2008a; 2008b; 2010). And to didactic as a theory of teaching as social practice and concrete totality Faria (2011; 2012; 2018). The analysis indicate that to the counter-hegemonic pedagogical and didactic thinking, proper of historic-critical pedagogy, falls the task of explaining the educative practice and the teaching as a complex phenomenon and a concrete totality. It points out to the need of the axis of curricular organization of pedagogy course to take as base the history of elementary school, as well as configure a training based upon the classics. Affording the teacher pedagogues the development of an acute consciousness of the finalities of school education and pedagogical practice, as well as it proposes the active, collective and purposeful resistance in defence of education and of public school.

Keywords: Teacher Pedagogue. Historic-Critical Pedagogy. Elementary School. Active Resistance.

Resumen: El objetivo es analizar a la formación y el trabajo del (de la) pedagogo(a) docente en el contexto de las contrarreformas neoliberales desde las tesis de la pedagogía histórico-crítica mirando a extraer contribuciones para el desarrollo de prácticas pedagógicas que en su intencionalidad primen por la sólida formación teórico-práctica y política de los (de las) pedagogos (as). Problematiza a la formación de profesores en la enseñanza superior en el contexto de la mundialización del capital y la redefinición de las finalidades de la universidad brasileña. Como también analiza a las DCNP de 2006 a 02/2019 y al neotecnicismo en el contexto de la retirada de la teoría. El estudio tiene como base teórico-metodológica los fundamentos ontognosiológicos de la teoría del ser social de Marx y su método dialéctico, se recurre a Marx (1978;1983), y a los marxianos Kosik (1995), Paulo Netto (2009) y Frigotto (2006;2017), y aún a la pedagogía como ciencia da y para la praxis educativa Saviani (2004; 2005; 2008a; 2008b; 2010). Y la didáctica como teoría de la enseñanza como práctica social y totalidad concreta Faria (2011; 2012; 2018). Los análisis indican que al pensamiento pedagógico y didáctico contra-hegemónico, propio de la pedagogía histórico-crítica, cabe la tarea de explicar la práctica educativa y la enseñanza como fenómeno complejo y una totalidad concreta. Apunta la necesidad de que el eje de la organización curricular del curso de pedagogía tome por base la historia de la escuela elemental, como también, configure una formación basada en los clásicos. Posibilitando a los (las) pedagogos (as) docentes el desarrollo de una aguda consciencia de las finalidades de la enseñanza escolar y da práctica pedagógica, así como propone la resistencia activa: colectiva y propositiva en defensa de la educación y de la escuela pública.

Palabras-clave: Pedagogo(a) Docente. Pedagogía Histórico-Crítica. Escuela Elemental. Resistencia Activa.

1 INTRODUÇÃO

A intencionalidade desse estudo se materializa no objetivo de analisar a formação e o trabalho do(a) pedagogo(a) docente no contexto das contrarreformas neoliberais a partir das teses da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a extrair contribuições para o desenvol-

vimento de práticas pedagógicas que, na sua intencionalidade, primem pela sólida formação teórico-prática e política dos(as) pedagogos(as).

O esforço em pensar a formação do pedagogo docente se faz a partir da concepção do trabalho educativo como uma totalidade concreta, sempre aberto, em movimento e inexaurível, e levará em conta as questões próprias a seu campo de conhecimento, no sentido de compreender o trabalho do(a) pedagogo(a) docente na Educação Básica, seu sentido e significado, sua condição e circunstâncias nas quais se realiza. Considerará, também, os conhecimentos necessários ao/à pedagogo/a docente, para o desenvolvimento da atividade de ensinar, no contexto da Educação **Básica**, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pensamos ser epistemologicamente coerente nos perguntarmos: em que consiste as atividades de ensinar e de aprender? Qual é a formação e quais são os conhecimentos medulares da atividade do(a) pedagogo(a) docente? Para que serve a escola? O exercício do magistério nos anos iniciais carece de uma visão científica quanto à sua profissionalidade. Isso porque **não raro ouvimos que esse(a) professor(a) não necessita fazer mestrado ou doutorado, pois ensinar matemática e português, ou trabalhar com crianças, não precisa de estudos de pós-graduação.** Uma visão estreita que comporta as políticas de formação de professores no Brasil de orientação neoliberal e mercantil.

Importantes estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de pensar e apontar caminhos para a formação de professores(a) dos anos iniciais, mormente o(a) pedagogo(a) docente. Apresentando o resultado de suas pesquisas, Libâneo (2017) tem chamado a atenção para o fato de que vivemos um paradoxo na formação de professores(as), pois, enquanto os cursos de Pedagogia **não** contemplam, em seus currículos, disciplinas voltadas para os conteúdos das áreas que irão ensinar, as demais licenciaturas asseguram quatro anos de estudos centrados em conteúdos específicos acerca de seu objeto ensino. Libâneo (2015), além de reafirmar esse problema, constata também a fragilidade da formação do(a) pedagogo(a) docente no que se refere à ausência da articulação entre a Didática e as epistemologias das disciplinas. Para o autor, a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático é um dos problemas mais persistentes na organização nos currículos dos cursos para a formação inicial de professores.

Historicamente, o curso de Pedagogia é caracterizado por tensões, divergências e aproximações em torno do currículo, da concepção de formação e do perfil profissiográfico de seus estudantes, tendo sido a década de 1980 bastante emblemática nesse sentido. Em geral, os(as) educadores(as) e pesquisadores(as) do campo da Educação faziam a crítica ao papel do(a) professor(a), que era considerado(a) como mero(a) executor(a) e tarefeiro(a) no âmbito das políticas educacionais hegemonicamente tecnicistas dos anos de 1970 – período da ditadura civil-militar. Assim sendo, defendiam uma formação na qual pudessem exercer de modo pleno uma das atividades que é essencial no processo educativo: a capacidade reflexiva e a unidade teoria-prática.

Especialmente sobre a formação do(a) pedagogo(a), a crítica recai sobre as chamadas habilitações, contidas na normativa que regulamentava o Parecer 252/69. Além de formar professores(a) para o ensino normal, formava profissionais para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). As críticas a essa formação se fundamentavam em torno da divisão técnica do trabalho na escola, da dicotomia entre teoria e prática e da separação entre o(a) pedagogo(a) especialista e o(a) pedagogo(a) docente. Essa regulamentação permaneceu vigente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Um marco importante quando se pensa no currículo do curso de pedagogia é o trabalho realizado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, que se debruçou em apresentar diretrizes curriculares para esse curso. As proposições dessa Comissão tinham fortes afinidades com a base nacional comum para formação de professores da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e acabaram por influenciar, também, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006), aprovadas em maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação.

As DCNP (BRASIL, 2006) fixaram que o curso de Pedagogia prepara para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio na modalidade normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; e em outras situações em que disciplinas pedagógicas estejam previstas no planejamento, execução e avaliação de programas e de projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino; e ambientes não escolares. A docência é, portanto, a base da formação, sobre a qual se organizam as relações entre ensino, pesquisa e gestão.

As tensões e discussões se deram em torno do estatuto epistemológico da Pedagogia e suas configurações no desenho curricular do curso, uma vez que, ocupando um estatuto de ciência da e para a práxis educativa, foi reduzida ou confundida com um curso. Outra questão diz respeito ao formato do curso, que se dá com licenciatura plena e bacharelado sendo considerados o único percurso formativo de professores(a) pesquisadores(a), ou ainda, o formato de licenciatura destinado à docência para a educação básica; e o bacharelado mais voltado para a pesquisa no campo da Educação, para a coordenação pedagógica e para a gestão escolar.

Depreende-se disso que a Resolução CNE 1º/2006, que instituiu as DCNP, é, no dizer de Saviani (2007), restrita no que é essencial, abundante e larga no que é acessório, já que restringiu a formação de pedagogos(as) à docência. E, ainda, para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94), as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia resultam em uma “concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”.

As DCNP seguem em vigor. As discussões atinentes à formação de professores(as), entretanto, tiveram, na segunda metade da década de 20 do século XXI, dois marcos importantes para o nosso estudo: a Resolução CNE 2/2015 (BRASIL, 2015) e a 02/2019 (BRASIL, 2019). A primeira, ainda no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, 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, como também para a formação continuada. Foi considerada uma resolução avançada por incorporar boa parte do debate e das proposições das entidades representativas do pensamento educacional brasileiro. Revogando a anterior, a segunda definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), em referência à implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Observamos, logo de início, uma concepção pragmatista de educação e, portanto, o desprezo pela dimensão teórica da formação docente, visto que as competências a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura deverão subordinar-se às competências e habilidades das BNCC, manifestando, de modo claro, uma concepção reducionista, que põe em destaque a avaliação de resultados, assim como tem ocorrido no âmbito da Educação Básica. Além do nítido neotecnicismo, bem à moda da formação do(a) trabalhador(a) exigida pelo modelo ultraneoliberal das relações de produção da ordem social capitalista, transforma o(a) professor(a) em um(a) executor(a) das tarefas. Como se trata de diretrizes para a formação de professores(as) para a Educação Básica, chama atenção o seu Artigo 22, no qual há forte indícios de alterações das diretrizes para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), separando a Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em face desse cenário, pensamos ser importante nos voltarmos para o que dizem as pesquisas.

2 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA FRENTE À HOMOLOGAÇÃO DA RESOLUÇÃO 02/2019 DO CNE

Nesta seção, colocamos em questão: quais posicionamentos os membros de colegiados de cursos de licenciatura e de núcleos docentes estruturantes devem assumir, bem como todos os demais profissionais da educação que se dedicam a conceber e executar Projetos Curriculares de formação de professores no Brasil, frente à homologação da Resolução 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta a formação de pedagogos/as no que tange a organização curricular do curso de pedagogia?

Conceber currículos consiste em uma demanda importante para aqueles que formulam aplicam e avaliam Projetos Pedagógicos. Quando essa ação se volta à formação de pedagogos em um contexto de negação da ciência e de mercantilização da educação, a importância é ainda maior. Isso porque o alcance laboral do/da pedagogo/a é amplo e os va-

lores e princípios que orientam a legislação educacional, trazidos pela Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação, expressam concepções epistêmicas da pedagogia. O que, por sua vez, impõe, ao curso, restrições em suas finalidades formativas, ignorando as especificidades da prática profissional de pedagogos/as que, historicamente, vinculam-se a outros campos de trabalho, indo além da docência.

Diante das exigências legais da reforma dos cursos de pedagogia no Brasil, figuram dois caminhos: reformular os Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Pedagogia de modo a contemplar o que prevê a Resolução 01/2019 e tentar fazer a resistência por dentro, buscando-se brechas; ou aguardar posicionamentos instituintes, que busquem forjar a revisão legal e impulsionar a construção de concepções orientadoras da formação de pedagogos/as, de modo a explicitar compromissos outros que não os neotecnicistas, neopragmatistas e neoprodutivistas.

Entendemos ser imprescindível a ampliação do debate sobre o significado da teoria e da prática; da ciência e da experiência; do instituído e do instituinte; todos elementos presentes na construção de currículos para a formação de pedagogos/as que estejam com o alcance de suas formações ameaçado. Nessa direção, o diálogo teórico com Moraes (2003) e Freitas (2012) nos parece bem oportuno. Com a primeira autora, dialogamos por meio de suas teses, trazidas na obra *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (2003), para refletir a respeito dos possíveis recuos que a dimensão teórica da formação de pedagogos/as pode assumir ao acatar o que prevê a referida Resolução.

A obra citada, além de trazer reflexões sobre o legado que a modernidade oportunizou à sociedade e à produção do conhecimento científico, contextualiza as políticas de formação de professores desenvolvidas sob a perspectiva neoliberal, que ganhou maior força a partir dos anos 90, situando-as como políticas de natureza neotecnicistas, neopragmatistas e neoprodutivistas, que provocam a formação de docentes desintelectualizados e pouco afeitos à crítica, uma vez que, em suas formações, o lugar da teoria é negligenciado pelo recuo teórico.

Nos termos da autora, nesse contexto, há um recuo da teoria que, trazendo para análise das reformas curriculares, pode interferir negativamente na organização e gestão dos currículos dos cursos que formam professores, uma vez que a negação, recuo ou minimização da dimensão teórica nesses cursos pode provocar o ceticismo pedagógico-científico. Como consequência, temos que a apropriação científica dos objetos do conhecimento específicos de cada área de formação de professores e, portanto, imprescindível à construção de sentidos da docência e da produção de conhecimentos é subestimada. A leitura pedagógica da situação poderia provocar os seguintes questionamentos:

- Para que teoria se o importante é ser competente e habilidoso? Acaso competências e habilidades não são ações de natureza prática, somente passíveis de avaliação na observância de um saber fazer pragmático?

Contudo, como fazer ciência sem conteúdos teórico-científicos que forneçam bases conceituais? Saviani (2021), em uma de suas teses trazidas na obra *Escola e democracia*, publicada pela primeira vez em 1984 e editada quarenta e quatro vezes, adverte sobre o caráter científico do método tradicional e da pseudocientificidade dos métodos escolanovistas que, ao legitimarem as pedagogias da prática, deixam de instrumentalizar os alunos com conteúdos capazes de fornecer as bases conceituais necessárias à produção do conhecimento científico.

Freitas, por sua vez, na obra *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação* (2012), reúne evidências empíricas do caráter mercadológico que essa política assume. Conforme análises do autor, evidências empíricas dessa destruição, normalmente, são sonegadas pelos reformadores empresariais da educação no Brasil, razão pela qual aponta responsabilização, meritocracia e privatização como algumas das características que definem a proposta destes reformadores. Frente a isso, as características, identificadas por Saviani (1986) como alinhadas a concepções tecnicistas de educação, são apontadas por Freitas (2012) como neotecnicistas.

A desmoralização do magistério e a destruição do sistema público de educação, além de acontecer pelas formas já analisadas por Freitas (2012), em termos macro, e por Machado e Faria (2014) em termos micro, hoje, ganhou-se novos aliados: a homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e, em sua esteira, a implementação da Resolução nº02/2019 pelo Conselho Nacional de Educação [CNE, que 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)]. Não bastando esses elementos, há ainda a aprovação do *Home School*. A ideia dos mercadores da educação, aliados aos conservadores e alienados em relação ao modo como funciona a sociedade capitalista, parece ser reunir elementos para desqualificar, desvalorizar, reverter sentidos de uma educação emancipadora ao ponto de desmoralizar o magistério e a escola.

A BNCC, ao enfatizar o alcance de competências e habilidades por parte dos alunos, e a Resolução nº02/2019, ao estabelecer que a formação de professores se adeque à BNCC, minimizam a dimensão teórica da formação docente, já que se valoriza o saber fazer e o saber aplicar conhecimentos. E, ainda que esses conhecimentos não tenham sido produzidos em termos conceituais e teóricos, apresenta-se como necessário e urgente que os alunos evidenciem desempenhos, habilidades e competências específicas. A teoria é negligenciada e a prática, ou melhor caracterizando, o pragmatismo assume o sentido da formação pretendida, fazendo com que o conhecimento e a ciência se encontrem sob ameaça, notadamente aqueles concernentes às ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, atrelar as reformas curriculares dos cursos de pedagogia à BNCC significa sonegar a apropriação de uma sólida formação científica, posto que não se produz

ciência sem bases teóricas e metodológicas. Pode-se formar tudo: especialistas em preparação para avaliações extensivas do MEC, empreendedores, apertadores de parafusos, artilheiros, comunicadores via *Google Meet* e outras plataformas, dentre outros perfis profissionais. Todos, é claro, resilientes até a morte. Isso porque

[...] o currículo corresponde a um objeto educacional que se expressa mediante linguagens compostas por conceitos que podem tanto enclausurar o trabalho dos professores mediante o normativismo prescritivo, quanto podem se tornar elemento emancipador, na medida em que a apropriação conceitual se daria mediante jogos ideológicos de interesses não só técnicos, mas também políticos e simbólicos e que podem contribuir incisivamente na constituição identitária dos sujeitos em formação. (FETZNER e MACHADO, 2015, p. 99).

Considerando a relação entre as prescrições curriculares, os conceitos que as estruturam e seu caráter técnico, político e ideológico, destacamos que as finalidades formativas do curso de Pedagogia são distintas das demais licenciaturas, uma vez que os saberes e habilidades que constituem o perfil do/a egresso/a vão além do objeto do qual trata a referida Resolução: a formação de professores/as para a Educação Básica. Mesmo que estudos destaquem que os egressos/as do curso de Pedagogia têm maior inserção na docência da Educação Básica, projetos curriculares que acatarem o previsto na Resolução nº 02/2019 descaracterizarão o campo de atuação profissional do/a pedagogo/a, composto por funções escolares não docentes, tais como: administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional, além de funções extraescolares: Políticas de Assistência Social, atendimentos socioeducativos, inserção nas políticas de justiça e saúde, entre outros campos.

As bases legais trazidas nos artigos 61 e 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 definem o Curso de Pedagogia como *locus* privilegiado de formação de profissionais da educação para as funções de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional. Essa determinação legal impõe a necessidade de construção de currículos que articulem saberes e experiências formativas multidimensionais, que se somem às exigências necessárias para a formação de professores/as, sem se limitarem a elas. O que ocorre, no entanto, é que a Resolução 02/2019 ignora essa especificidade ao minimizar o curso de Pedagogia à formação de professores/as multidisciplinares.

A concepção generalista do curso, trazida na Resolução nº 01/2006, e a perspectiva de substituí-la pelo que prevê a Resolução nº 02/2019, que propõe a criação de cursos distintos para a formação de professores/as multidisciplinares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental impõe a necessidade reflexão a respeito dos riscos de se ter organizações curriculares que se distendem de um núcleo comum a percursos formativos.

Para se ter a diversificação de saberes e habilidades que compõem os perfis de pedagogos/as para distintos campos de atuação profissional, os desenhos curriculares concebidos para o curso de pedagogia necessitam fundamentar-se em uma Teoria da Pedagogia capaz de formar pedagogos/as que exerçam seu trabalho como profissionais da educação em espaços escolares e não escolares.

No tocante à concepção de prática pedagógica, analisamos que a referida Resolução, como já destacado, caracteriza-se pelo aplicacionismo e pela fragilidade teórica, na contramão de uma Pedagogia e de uma Didática críticas. E, assim sendo, produz uma prática pedagógica que enfatiza o fazer desprovido do saber, fundamentada na mera execução de competências, o que se distancia muito de uma práxis humanizadora no sentido da construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e comprometida com a emancipação dos indivíduos e grupos.

Essas análises nos propiciam entender que, do ponto de vista político-pedagógico, posicionar-se contrariamente à tutela dos mercadores da educação da elaboração de projetos curriculares para os cursos de pedagogia é imprescindível. Postura distinta dessa seria omissa e carente de criticidade, podendo contribuir para a legitimação de compromissos neotecnicistas, neopragmatistas e neoprodutivistas trazidos pela Resolução CNE 01/2019. Avaliamos que o momento é de resistência por dentro, buscando-se brechas que sejam forjados projetos curriculares motivados em princípios para a formação de pedagogos/as fundamentados em concepções críticas e emancipadoras.

Entendemos que a Resolução nº 02/2019 atrela a formação de professores/as e pedagogos/as a um modelo curricular baseado na noção de competências, o que se prende ao “praticismo” e a propostas neotecnicistas, negligenciando a formação teórica que alimenta a dimensão intelectual da ação desses/as futuros/as profissionais/as. Nesse sentido, em resposta às questões que levantamos no início desta seção, entendemos que uma resistência radical ao que prevê a Resolução 02/2019 passa por sua negação. Acatá-la, ainda que na tentativa de encontrar brechas para driblá-la, resultaria na construção de projetos curriculares “Frankenstein”, com fortes traços de incoerências teórico-conceituais, uma vez que toda concepção teórica se expressa mediante conceitos, categorias e a própria linguagem com a qual tanto a BNCC quanto a Resolução 02/2019 se expressam, sendo, por isso, incompatível com a democratização da educação, a autonomia docente e a justiça social.

Em um contexto de crise política no Brasil, de negacionismo da ciência pelo recuo da teoria e da desmoralização do magistério, é preciso manter a firmeza epistemológica da Pedagogia como ciência crítica capaz de contribuir para a análise das condições que impedem a efetivação da educação como direito humano e como processo emancipatório fundamental para a justiça social, não como ciência menor, atrelada ao universo meramente prático exigido pelo mercado. Acatar as concepções de formação de pedagogos trazidas pela Resolução 02/2019 significa legitimá-la pela omissão.

3 A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) DOCENTE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ORGÂNICA E ARTICULADA DA PRÁXIS EDUCATIVA

Ser professor(a) dos anos iniciais é uma experiência rica, complexa e desafiadora. Como indicam as pesquisas, a formação do(a) pedagogo(a) historicamente acontece entre dilemas e polêmicas tanto no que se refere ao seu campo de atuação quanto à sua formação. Esse último caso diz respeito às oscilações que fazem com que haja uma predominância ora de aspectos teóricos ora de aspectos práticos no currículo. O caso da atuação refere-se às seguintes questões: o curso de Pedagogia forma para a docência dos anos iniciais ou para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares? Há lugar para uma formação teórica sólida, na qual o(a) docente pedagogo(a) desenvolva suas atividades a partir da constante reflexão, conjuntamente ao coletivo da escola, sobre a definição, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação **do currículo escolar?**

De acordo com Saviani (2007, p. 105), a tendência tradicional **põe em relevo “a teoria**, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados”, atribuindo, dessa forma, configuração aos métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, ao contrário, põe a ênfase na prática e “reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática, tendo a iniciativa da ação expressa seu interesse quanto **àquilo** que é valioso aprender” (SAVIANI, 2007, p. 105). Ao professor(a) cabe o papel de auxiliar “os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos” (SAVIANI, 2007, p. 105).

Quando essas tendências se materializam na formação, acabam por colocar em polos opostos a teoria e a prática, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), sendo esse um problema característico da lógica formal, uma vez que tais elementos são considerados mutuamente excludentes. Mas, então, como resolver esta questão? Em seu percurso reflexivo e de síntese, Saviani (2007, p. 105) entende que a lógica formal “incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos”.

Na concepção dialética da educação, a relação entre teoria e prática se coloca de modo vital, contudo, é preciso que se supere o formalismo tanto da Pedagogia Tradicional, que coloca o acento na teoria, como também o da Pedagogia Nova, com a determinação da prática, pois, para esses modos de pensar, teoria e prática se opõem, são excludentes. Saviani (2008) indaga-se se existiria outro caminho, outra tendência pedagógica que permitiria a superação do dilema no qual estão enredadas as pedagogias contemporâneas. É ele mesmo quem responde, afirmando que o encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal se limita às formas. Ela se constrói a par-

tir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não propriamente o modo como pensamos. Assim sendo, a lógica formal, enquanto tal, incide sobre o momento analítico, portanto abstrato.

O referido autor expõe sua posição sobre como se dá a produção do conhecimento e a explicita dizendo-nos que o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade e, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. De acordo com Saviani (2005, p. 261), para apreendermos o concreto, “precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise”.

Com efeito, esse procedimento ainda não é suficiente para acessarmos a essência do objeto, sua concretude. Para o pensamento ascender ao concreto, necessitamos “fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações”, passando, de acordo com o autor, “de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta” (SAVIANI, 2005, p. 261). Esse caminho só é possível com o recurso da lógica dialética, uma vez que permite captar a realidade como um todo articulado, composto de elementos que se contrapõem entre si, agindo e reagindo uns sobre os outros, num processo dinâmico. Isso é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado pelo nome de lógica dialética, formulada a partir de Hegel, no início do século XIX.

A realidade é compreendida a partir do movimento real, concreto, encetado pelas relações sociais em suas expressões políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, o conhecimento produzido sobre o real “tem uma finalidade na atividade humana vinculada às necessidades práticas do homem social (por isso, é preciso conhecer para transformar), tendo como critério de verdade a prática social.” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 73).

Para Saviani (2005), o problema da relação entre teoria e prática é posto, portanto, tendo presente esse entendimento dialético. Compreendida a partir da lógica dialética, a relação entre teoria e prática, na Pedagogia Histórico-Crítica, é de autonomia e dependência recíproca, em que essas dimensões da atividade humana rompem com a cisão idealista e pragmatista, colocando-se em um outro patamar, no qual o pensar, o sentir, e o agir humano são indivisíveis e analisados concretamente.

Em se tratando da formação do(a) pedagogo(a) e de sua atuação, Saviani aponta, como saída para superar o histórico desafio dos cursos de Pedagogia, uma organização curricular centrada na história da escola elementar e, portanto, na história da Pedagogia. O pensador afirma:

[...] essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem

e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, 2007, p. 130).

Saviani (2007) segue com uma indagação que, no nosso entendimento, em termos da PHC, é a tese de que os homens e as mulheres não nascem humanizados(as), mas tornam-se homens e mulheres pela apropriação da cultura acumulada, desenvolvida pelas gerações que nos precederam e herdada pelas gerações mais novas. Assim sendo, os homens e as mulheres conquistam sua humanidade à medida que se apropriam da herança cultural das gerações que os(as) precederam. Com efeito, o autor põe em relevo a necessidade de que os(as) estudantes(as) entrem em contato com a cultura clássica, naquilo que é culturalmente mais significativo, explicitando-se como instrumentos de explicação e transformação da realidade humano-social. Nessa direção, entendemos que, para contribuímos com o processo de hominização dos indivíduos, o caminho a ser trilhado não será outro senão fazermos com que os estudantes mergulhem na própria história, a partir do critério do clássico, oportunizando-os experimentar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana (SAVIANI, 2007, 129-130).

Para evitar os mal-entendidos, vale observar que a história a qual o pensador se refere não é a História enquanto disciplina, mas sim a história humana em seu conjunto. É o desenvolvimento histórico-social no seu movimento, nas tensões, contradições e mediações, produzida coletivamente pelos homens e mulheres na relação com a natureza e em comunidade, pelo trabalho, na satisfação de suas necessidades não somente físicas, mas espirituais também, notadamente, a ciência, a educação, a cultura, as artes e a filosofia.

Saviani (2007) propõe que o eixo da organização curricular do curso de pedagogia se ancore na história da escola elementar. Assim, muitas questões que, na contemporaneidade, são necessárias “à formação do educador serão contempladas no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador” (SAVIANI, 2007, p. 130), a partir de uma organização curricular que conceba a escola a partir de seu movimento real e concreto. Desse ponto de vista, as disciplinas do curso de pedagogia não seriam estudadas mais de forma isolada, “como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam” (SAVIANI, 2007, p.129).

Por essa via, a formação do(a) pedagogo(a) docente asseguraria o conhecimento da emergência, desenvolvimento e contemporaneidade da forma escolar e, ao mesmo tempo, a compreensão da história da Pedagogia e da necessidade da formação do(a) educador(a), compreendendo as relações sociais, as circunstâncias, as necessidades e finalidades que engendraram a escola, assim como sua função em diferentes tempos históricos.

Assim procedendo, penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2007, 130)

Por esse caminho, ao tomarmos a história da escola como medular na organização curricular, com acesso e estudo dos clássicos em diálogo com referenciais contemporâneos, tendo a prática educativa como ponto de partida e ponto de chegada, poder-se-á oportunizar aos estudantes de Pedagogia uma formação culturalmente rica, constituída pelos instrumentos teórico-práticos essenciais ao processo de ascensão, do pensamento abstrato e fragmentando dos licenciandos(as), ao pensamento teórico e concreto, pois estará constituído por um conhecimento que é síntese das múltiplas determinações.

Acompanhando Saviani (2007, p. 131), entendemos que, ao tomarmos a história da escola elementar como eixo curricular, poderemos alcançar os objetivos da formação do(a) pedagogo(a), uma vez que, apreendida a história desse objeto, formaríamos as habilidades e os conhecimentos centrais e necessários para que o(a) pedagogo(a) atue na escola de modo a desempenhar suas funções de modo eficaz, crítico e criativo. Desse modo, poderá contribuir com a construção de uma escola voltada para os interesses dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora e, portanto, uma escola que assegure, a todos e todas, a apropriação do que tem de mais elevado na ciência, nas artes e na filosofia. Explicitando melhor a sua proposta, Saviani (2007, p. 131) desenvolve e sistematiza como seria a formação do pedagogo/a:

[...] ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo para o pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir.

Na esteira de Saviani (2007), entendemos ser importante que os estudantes de Pedagogia vivenciem intensamente o ambiente universitário, estudando os clássicos da Pedagogia e os fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a ficarem em condições de compreender o funcionamento da escola, não mais a partir de informações descritivas e estáticas, na sua forma de claro-escuro, precária e imediata, mas conhecê-la em concreto a partir de um conhecimento teórico e científico. De posse desse instrumental teórico, os(as) pedagogos(as) estarão em melhores condições para voltar à escola de modo a observá-la “porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa

guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado)” (SAVIANI, 2007, p. 132).

4 PEDAGOGIA, CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO DO(A) PEDAGOGO(A) DOCENTE

Em função da especificidade científica da educação, a Pedagogia só pode ser a ciência *da e para* a práxis educativa. A problemática concreta da educação, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada, como diz Saviani (2008a), é o centro das preocupações. Como afirma esse pensador, as contribuições das ciências da educação não serão analisadas a partir dos critérios de seus campos de conhecimentos, mas, sim, avaliadas pelos problemas postos pela práxis educativa. À Pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta, e é por esse caminho que se faz autônoma e unificada.

Nos estudos sobre a discussão do estatuto epistemológico da Pedagogia, como ciência da práxis educativa e sua relação com as demais ciências da educação, Saviani (2008a) aponta um caminho para a inteligibilidade dessa relação ao apresentar dois circuitos distintos. No que se refere às ciências da educação, o autor afirma, com a clareza e com a contundência próprias de suas elaborações, que “o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem.” (SAVIANI, 2000a, p. 139). Desse modo, o que está explícito – o teórico esclarece – é que o fenômeno educativo, na sua totalidade, não é propriamente o objeto de estudo dessas ciências.

Destarte, a prática educativa é vista e compreendida a partir da estrutura conceitual das diversas ciências¹ da educação, sendo que cada uma delas “circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc.” (p. 140). Em decorrência, a problemática educativa é analisada “à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual” são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato”. Por fim, para o pensador marxista, o “processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida” (SAVIANI, 2008a, p. 140).

O segundo circuito – da pedagogia como ciência da práxis educativa – tem “a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada”. Assim, a problemática educacional é analisada como uma totalidade complexa, e não como partes fragmentadas de um todo, descoladas das bases materiais a partir das quais são produzidas, e sim por essa via, a

1 Sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc. Saviani (2008a, p. 139-140).

objetividade da prática educativa “torna-se as centro das preocupações” (SAVIANI, 2008a, p. 140).

Assim como o autor, entendemos que “ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios das diferentes ciências da educação” serão “as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (SAVIANI, 2008a, p. 140). Vê-se, pois, que “o processo educativo erige-se, assim, em critério”, e não mais como ponto de passagem ou de testes. Agora, nas palavras do autor, a “incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo”, manifestando-se como pressuposto e finalidade dos estudos e pesquisas. Reproduzimos a seguir o gráfico no qual Saviani (2008a, p.140) explicita os dois circuitos, sendo que “A” representa o primeiro circuito e “B” o segundo:

Gráfico 1 – Dois circuitos das ciências da educação



Fonte: Saviani (2008a, p. 140)

A leitura e interpretação do circuito B expressa com precisão o que compreendemos ser a ciência da educação. Insistimos que a concepção de ciência da Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta no materialismo histórico-dialético, então, é preciso ter muita atenção, na análise, para as consequências teórico-metodológicas da dialética marxiana. Saviani (2008a, p. 140) ainda analisa: “É pelo caminho sugerido na situação “B” do gráfico que poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada”.

A pedagogia propriamente dita é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional na sua totalidade. Assim, diferencia-se das demais ciências da educação, pois, na esteira de Saviani (2008a), entendemos que são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, constituindo em seu interior um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde.

Saviani (2006) assume que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia” (SAVIANI apud SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10). A pedagogia é entendida como teoria da educação, tratando-se de uma teoria da prática: a teoria da prática educa-

tiva. Para o autor, não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. O conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.” (SAVIANI, 2006, p. 1)

O autor entende, portanto, que não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas.

A teoria pedagógica, a ciência *da e para* a práxis educativa, parte dos problemas da prática educativa, e a ela retorna, como teoria sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir dos(as) educadores(as). A Pedagogia define, indica os *rumos*, os *caminhos*, as finalidades da prática educativa. Na condição de ciência da educação, a Pedagogia investiga, compreende os problemas educativos no grande movimento histórico-social, que materializa o intrincado e complexo processo das mediações entre o particular e o universal e o singular.

Pela atividade pedagógico-didática, o(a) docente, agindo de modo intencional e organizado, pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, ético, político e estético dos(as) estudantes, pela mobilização das funções psíquicas superiores. Para tal, precisa colocá-los(as) em contato com o conhecimento mais avançado da cultura, uma das importantes condições para o alcance de seu desenvolvimento pleno, materializando uma formação que contribua com a emancipação humana.

A Pedagogia apreende os fenômenos educativos no seu movimento contraditório e mediado pelos(as) sujeitos historicamente situados(as) e ativos(as), extraindo daí sua especificidade e suas propriedades, indicando não apenas as questões da forma de ser da prática educativa (nas dimensões políticas, econômicas, sociais, ideoculturais) como também os elementos potencializadores da mudança.

A escola é uma instituição secular que tem como função social assegurar a apropriação, pelos(as) alunos(as), de forma crítica e ativa, dos conhecimentos sistematizados, acumulados e desenvolvidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens e das mulheres. Visando, assim, seu desenvolvimento pleno, sua formação omnilateral e não mais uma formação fragmentada na qual não se leva em conta as dimensões cognitivas, afetivas, físicas, psicológicas, individuais, regionais e culturais. Não mais um homem e uma mulher estranhado(a) que não se reconhece como sujeito histórico e agente da transformação social.

Para essa tarefa, a Pedagogia e a Didática de base histórico-crítica são convocadas, e não apenas para identificar os problemas, os desafios da formação do(a) pedagogo(a) docente, de sua atuação e da escola, mas para apresentarem as vias da construção de

uma formação docente consistente e com atuação eficaz, pois crítica e criativa, contribuindo, desse modo, com a construção da escola democrática em termos reais.

A base desse entendimento se ancora na tese de Marx (1983), no diálogo com Feuerbach, no qual o pensador manifesta-se sobre sentido prático do trabalho intelectual. Diz ele: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1983, p. 539). É com esse entendimento que necessitamos agir no interior da universidade pública brasileira, notadamente, no modo de se pensar o curso de Pedagogia e a formação de professores(as), no sentido de operarmos as mudanças que irão colocar a Licenciatura em Pedagogia em um outro patamar, superando as dicotomias, a fragmentação e assegurando a formação do pensamento teórico e científico dos(as) pedagogos(as) docentes. O que queremos destacar é uma tese muito conhecida daqueles que vivenciaram, estudaram e estudam o pensamento pedagógico crítico dos anos de 1980, no qual se sobressaía o compromisso político do(a) pedagogo(a) com o pensar e o fazer pedagógico.

Com efeito, se temos por objetivo zelar pela formação do(a) pedagogo(a) docente, não podemos descuidar das condições que contribuem para a efetivação da unidade da relação entre teoria e prática no trabalho dos(as) professores(as) nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois, para além da compreensão crítica de sua atividade no interior das Universidades, os(as) docentes necessitam das condições essenciais para a construção dos projetos pedagógico-curriculares de curso. Pimenta *et al.* (2019), ao se posicionarem sobre um programa de formação de professores(as), com qualidade emancipadora, pois referenciado socialmente e comprometido com a transformação da realidade social e educativa, afirmam:

[...] para tanto, é fundamental o tempo de dedicação dos docentes das IES no planejamento de todas as ações voltadas para a formação do futuro professor polivalente, inclusive para construir juntos uma base comum de entendimento do que é substancial, do ponto de vista profissional. Assim, destacamos a importância que assumem as equipes diretivas dos cursos ao garantirem, por meio de gestão democrática, a construção coletiva dos PPCs. (PIMENTA *et al.*, 2019, p. 54).

Se temos como tarefa resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, e se entendemos que essa atividade não acontecerá de modo espontâneo, mas caracterizar-se-á por ser intencional, organizada e sistemática, é preciso insistir que o estudo e a pesquisa tanto da Pedagogia, como ciência da educação, quanto da Didática, como teoria do ensino, não serão possíveis se o fizermos pelos recursos da lógica formal, como também se tentarmos recorrer aos mesmos parâmetros científicos das ciências naturais. É condição prévia recorrermos ao método dialético, assim como pensado por Marx.

A pedagogia, enquanto ciência autônoma e unificada avalia, analisa e sintetiza as contribuições das outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo –, assim é a

ciência da educação. Ela se constitui investigando a natureza, os conteúdos, os métodos e procedimentos educativos, que estão sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos.

Sendo finalidade da educação, portanto, a formação humana, ou seja, seu processo de humanização, importante lembrar que tal processo ocorre pela apropriação crítica da cultura e sua especificidade reside, dessa forma, nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade. Se, como vimos, esse processo não acontece de modo espontâneo, na base do agir na urgência e decidir na incerteza, a Didática, como campo de conhecimento e como disciplina pedagógica, tem muito o que dizer sobre a formação de professores(as).

Tal concepção está vinculada à compreensão de uma sólida formação teórica do(a) professor(a), distanciando-o do papel de meros(as) executores(as) das políticas curriculares, de modo a oferecer referências pedagógicas que potencializem sua capacidade de pensar, de criticar, de criar e de decidir, visando organizar as formas mais adequadas para que a aprendizagem dos estudantes aconteça. Todavia, entendemos que as transformações no pensar e fazer docente somente acontecem quando o(a) professor(a) possui uma consciência ampliada da sala de aula e da escola em sua totalidade, necessitando, para tal, dos conhecimentos teóricos sobre a sociedade da qual o(a) docente e os(as) estudantes são constituintes.

Assim, “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2010, p. 209).

A consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do(a) professor(a), por sua vez, implica outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje – traduzidas nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas.

Isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores. (SAVIANI, 2004a, p. 49)

Os desafios da formação de professores no Brasil, no contexto das contrarreformas ultraneoliberais, são muitos e complexos, com efeito, podem ser minimizados e até mesmo superados, a começar por um programa de formação a ser realizado nas universidades pú-

blicas, de longa duração, com o objetivo de formar professores (as) cultos (as), conhecedores da rica tradição pedagógica, a partir das obras, teorias e teses consideradas clássicas, na história do pensamento pedagógico. Professores (as) cultos (as), ricos culturalmente, poderão contribuir com a reorganização do trabalho educativo na escola, colocando-a para funcionar bem. Pelo cumprimento de sua função precípua da escola que é a transmissão do conhecimento científico, filosófico, artístico, literário e linguístico. Também, a partir dos clássicos dessas modalidades de conhecimento.

5 CONCLUSÃO

Os desafios, os problemas, as inquietações e as indagações sobre a atividade do(a) pedagogo(a) docente estão implícita e explicitamente relacionadas às categorias e temáticas clássicas do campo da Pedagogia e da Didática, tais como: a formação de professores(as); os conhecimentos e saberes da docência; os objetivos e conteúdos de ensino; a relação professor(a)-aluno(a); as finalidades da prática docente; as necessidades essenciais dos estudantes; as habilidades, hábitos e valores dos sujeitos da prática pedagógica; o conhecimento sistematizado; o espaço escolar; a avaliação do ensino e da aprendizagem; o planejamento de ensino; os métodos, as teorias e as finalidades educativas contra-hemônicas. Por essas indicações, entendemos que a reflexão pedagógico-didática é convocada para estudar, pesquisar as questões de seu objeto no âmbito da academia, em particular a formação do(a) pedagogo(a) docente.

Com efeito, não é qualquer modo de pensar que revela o que é o ensino na sua concretude real. Para compreendê-lo assim, é necessário recorrermos às ferramentas heurísticas do modo próprio de conhecer da dialética marxiana, que, no campo da educação, mostram-se vigorosas nas proposições da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, salientamos a necessidade de nos comprometermos com uma política de formação de professores(as), no Brasil, voltada para as concretas necessidades do(a) professor(a) comprometido com a aprendizagens dos(as) filhos(as) dos trabalhadores. Para tal, é central que o(a) professor(a) domine de modo articulado o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático, conquistando uma sólida formação, realizada principalmente em cursos de longa duração e em Universidades Pública, além das condições de desenvolvimento profissional, como plano de carreira de cargos e salários dignos, dedicação exclusiva, como também a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A Pedagogia, por esses fundamentos gnosiológicos, só pode ser entendida como ciência *da* práxis educativa. No âmbito dos estudos e pesquisas, manifesta-se como uma reflexão sistemática sobre o que se pensa e o que se faz, esclarecendo, reorientando e reorganizando a prática educativa. Nesse sentido, um primeiro movimento que precisa ser realizado é o questionamento da prática social, de modo a identificarmos as contradições, o novo que daí se sobressai e, conseqüentemente, posicionarmo-nos de forma mais avan-

çada do ponto de vista pedagógico, político, cultural e social. Para tanto, afirma-se a necessidade de referenciais teóricos que ajudem o(a) professor(a) a desenvolver sua atividade de modo cientificamente elevado e pedagogicamente emancipado. Por vivermos na ordem social capitalista, não vemos outro caminho senão realizarmos estudos inspirados no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 11, 16 Mai. 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015. 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: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 Jul. 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019. 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: seção 1, Brasília, p. 44-49, 15 Abril 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03/07/2022.

FETZNER, A. R.; MACHADO, T. M. R. . Documentos curriculares: clausuras, aberturas e conceitos como desafios para a formação de professores. *In*: Maria Zuleide da Costa Pereira; Angela Cristina Alves Albino; Veridiana Xavier Dantas (Org.). **Política de Currículo e Formação: desafios contemporâneos**. 1 Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 01, p. 91-101.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 9, p. 379-404, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Unidade Teoria e Prática e Estágios supervisionados na formação de professores polivalente: indícios de inovação em Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto Andrade *et al.* **Cursos de Pedagogia no Brasil: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019, p.61-111.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. *In*: OLINDA, Evangelista; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

Formação do pedagogo docente no contexto das contrarreformas...

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (orgs.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo, 2002.

MACHADO, T. M. R.; FARIA, L. R. A. A organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação: COC- um produto curricular encomendado, comprado e consumido no Acre. **Anais do VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos? VII Colóquio Internacional? As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia?**. Rio Branco: Nepan Editora, 2014. v. 01. p. 751-759.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos**: filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção: José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril, 1978.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Cursos de Pedagogia no Brasil**: inovações na formação de professores polivalentes. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Prefácio. *In*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Cursos de Pedagogia no Brasil**: inovações na formação de professores polivalentes. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019, p. 61-111.