

## FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS): imprecisões da Base Nacional Comum de Formação de Professores

### TRAINING OF PEDAGOGUES: inaccuracies of the National Common Base for Teacher Training

Jefferson da Silva Moreira<sup>1</sup> - UNIFESP  
Maria Amélia do Santoro Franco<sup>2</sup> - UFS  
Aline Daiane Nunes Mascarenhas<sup>3</sup> - UNEB

#### RESUMO

Neste texto realizam-se problematizações sobre a Resolução nº 02/2019 que institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores, tendo como foco de análise o campo epistêmico da Pedagogia e os impactos dessa legislação para os processos formativos da graduação em Pedagogia no Brasil. Busca-se respostas à questão: que princípios epistemológicos fundamentam o texto da Resolução do CNE/CP, nº 02/2019 e quais decorrências acarretam para as práticas pedagógicas de formação de docentes nos cursos de graduação em Pedagogia? Metodologicamente, procedeu-se com a análise da Resolução nº 02/2019, realizando um cotejamento das normatizações dispostas com estudos sobre a epistemologia da Pedagogia. Foi possível constatar que prevalecem orientações prescritivas para os currículos dos cursos de Pedagogia, centralizadas em propostas praticistas, neotecnistas, esvaziadas teoricamente, revelando fortes influências epistemológicas do paradigma da racionalidade técnica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resolução nº 02/2019; Formação de professores; Curso de Pedagogia; Epistemologia da Pedagogia.

#### ABSTRACT

In this text, problematizations are carried out on Resolution nº 02/2019 that establishes the Common National Base for Initial Teacher Training, focusing on the epistemic field of Pedagogy and the impacts of this legislation on the formative processes of undergraduate Pedagogy in Brazil. We seek answers to the question: what epistemological principles underlie the text of the CNE/CP Resolution, nº 02/2019 and what consequences do they entail for the pedagogical practices of teacher training in undergraduate courses in Pedagogy? Methodologically, we proceeded with the analysis of Resolution nº 02/2019, carrying out a comparison of the norms arranged with studies on the epistemology of Pedagogy. It was possible to verify prescriptive guidelines prevail for the curricula of Pedagogy courses, centered on practical, neotechnicist proposals, theoretically emptied, revealing strong epistemological influences from the paradigm of technical rationality.

**KEYWORDS:** Resolution No. 02/2019; Teacher training; Pedagogy Course; Epistemology of Pedagogy.

DOI: 10.21920/recei72022827702716  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827702716>

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: [jefferson.moreira@unifesp.br](mailto:jefferson.moreira@unifesp.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII). E-mail: [ameliasantoro@uol.com.br](mailto:ameliasantoro@uol.com.br) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

<sup>3</sup>Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [aline\\_mascarenhas@hotmail.com](mailto:aline_mascarenhas@hotmail.com) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7372-5411>.

## INTRODUÇÃO

O lugar da Pedagogia nos atuais cursos de Pedagogia é inexistente. Não existe Pedagogia nos cursos de Pedagogia atuais! Como chegamos a essa situação? [...] como exercer a docência sem conhecimentos da ciência que estuda a Educação? Essa ausência estaria contribuindo para formar professores técnicos práticos? (PIMENTA, 2021, p. 932).

As reflexões de Pimenta (2021) na epígrafe que abre este artigo instiga-nos a problematizar a invisibilidade e não lugar do campo epistêmico da Pedagogia nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas que formam professores para atuar nos diversos segmentos da Educação Básica no Brasil. Atrelado a essa lacuna ao longo da história dos cursos de Pedagogia, o atual cenário é dramático, pois assistimos no país uma drástica ‘reforma educacional’ na Educação Básica, atrelada ao terreno das licenciaturas de modo geral, em estreita consonância com a lógica neoliberal que corporifica a educação como uma mercadoria. A atual conjuntura clama por uma ciência que fundamente a prática e a “auxilie em sua tarefa de emancipar a humanidade” (FRANCO, 2008, p. 121), em tempo que transforme a prática em *práxis*<sup>4</sup> e desarticule o projeto dos grupos empresariais da educação no cenário brasileiro.

Como pensar a formação de pedagogos(as) dessa e das próximas gerações que desconhecem o estatuto epistemológico dessa área investigativa? De que forma as legislações educacionais brasileiras do campo da formação de professores, especialmente a Resolução nº 02/2019 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), contribuem para que esse cenário se mantenha inalterado? Interessa aos atuais grupos empresariais da educação e setores privatistas, vinculados ao neoliberalismo<sup>5</sup>, a discussão sobre a Pedagogia Crítica no interior dos cursos de graduação em Pedagogia?

Com a finalidade de contribuir com o enriquecimento dessas discussões, realizamos, por meio deste artigo, problematizações sobre o conteúdo da Resolução nº 02/2019 do CNE, que institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), tendo como principal foco de análise o campo epistêmico da Pedagogia e os impactos dessa legislação para os cursos de graduação em Pedagogia. Com efeito, o objetivo do estudo consiste em analisar o conteúdo da Resolução do CNE nº 02/2019, buscando identificar o espaço concedido à discussão epistêmica da Pedagogia como campo de conhecimento e as orientações dessa legislação para as práticas pedagógicas de formação nos cursos de graduação em Pedagogia. A seguinte questão orientadora norteia o estudo: que princípios epistemológicos fundamentam o texto da Resolução do CNE/CP nº 02/2019 e quais decorrências acarretam para as práticas pedagógicas de formação de docentes nos cursos de graduação em Pedagogia?

Nesse contexto, torna-se importante contextualizar o cenário das políticas educacionais brasileiras e a conjuntura de desmontes vivenciados na esfera dos serviços públicos, especialmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020) e sexista (DINIZ-PEREIRA, 2021) que resultou no *impeachment* da presidenta eleita democraticamente - Dilma Rousseff - no ano de 2016.

A partir desse golpe, vivenciamos no Brasil um cenário de retrocessos com políticas e programas reacionários com estreita vinculação ao capital, ancorando a educação e as políticas

<sup>4</sup> Termo utilizado na perspectiva defendida por Vásquez (1995), entendido como prática social transformadora.

<sup>5</sup> Termo que desde o final da década de 1980 tem sido utilizado no campo da economia política e do desenvolvimento, em substituição a termos anteriormente vigentes, tais como “monetarismo” e “neoliberalismo”.

de formação de professores a uma esfera de mercadoria, centradas numa racionalidade neoliberal e na lógica privatista, empresarial, com perspectivas de lucro e não como direito da população. Assim, temos o avanço de políticas educacionais e formativas colonizadoras da perspectiva crítica e emancipatória da educação e na formação de professoras(es) e pedagogas(os).

Nessa perspectiva excludente e colonizadora, se fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida pelo Parecer do CNE/CP nº 15/2017, bem como se organizam os princípios do projeto Escola Sem Partido - Projeto de Lei nº 246/2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC na Educação Básica. Dentro dessa mesma ideologia, surge o projeto de Educação Domiciliar - Projeto de Lei nº 2.401/2019 que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para instituir o ensino domiciliar (*homeschooling*) no âmbito da Educação Básica; ou ainda, o Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim), através do Decreto nº 10.004/2019, que tem militarizado a educação brasileira; e, na mesma linha, a Resolução nº 02/2019, conhecida por BNC-Formação.

Consideramos, portanto, a reflexão crítica em torno da análise das raízes epistemológicas da Pedagogia como uma tarefa nada fácil, mas necessária, nesse atual cenário de ataques, advindos de políticas neoliberais que retomam a pedagogia das competências como a 'salvaguarda' da educação e esfacela a Pedagogia como campo de conhecimento no Brasil.

Como se verifica, essas políticas encontram eco e respaldo com a perspectiva privatista da esfera pública e as lógicas neotecnistas e empresarial na gestão dos sistemas de ensino da educação básica no Brasil. Tais aspectos são extremamente preocupantes e convidam-nos a um cenário de mobilizações e resistências na defesa da formação de professores e pedagogos como intelectuais crítico-reflexivos e não mero executores de *scripts* prescritos, como preconiza a BNC-Formação.

No que tange aos aspectos metodológicos que subsidiaram a elaboração deste artigo, trata-se de um estudo qualitativo (MINAYO, 2016), do tipo descritivo-analítico, pois buscou-se identificar no conteúdo da Resolução nº 02/2019 os fundamentos epistemológicos da Pedagogia e direcionamentos para a organização curricular desses cursos no cenário brasileiro. De posse dos objetivos traçados, procedemos com a análise documental do conteúdo da Resolução nº 02/2019 do CNE, a partir de um roteiro orientador e de um referencial teórico selecionado.

O ensaio estrutura-se em três seções: a presente introdução; logo depois, realizamos uma discussão epistemológica sobre os fundamentos da Pedagogia Crítica e do seu estatuto de cientificidade, apontando uma das suas principais características em se constituir como ciência da e para a *práxis* educativa. Posteriormente, na terceira seção, apresentamos análises sobre o conteúdo da Resolução nº 02/2019 e seus impactos nos processos formativos no interior dos cursos de pedagogia. Apresentamos, na quarta seção, argumentos em defesa da tematização da Pedagogia no interior dos próprios cursos de Pedagogia, defendendo seu estatuto epistêmico e buscando responder à seguinte pergunta: que destino, nós, educadores, daremos à Pedagogia? A que, a quem serve a atual resolução? São apresentadas, ainda, as considerações finais com destaque para as limitações do estudo e as potencialidades de agendas investigativas para esse campo.

## A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DIALÉTICA DA E PARA A *PRÁXIS* EDUCATIVA: aspectos epistemológicos

Neste estudo, adotamos como pressuposto teórico o estatuto epistemológico crítico da Pedagogia como uma ciência que possui a educação (fenômeno social) como seu objeto de estudo; e o materialismo histórico-dialético como método de problematização da realidade, buscando desvelar os processos e contradições que impedem a efetivação da educação como direito dos humanos (PIMENTA, 2021; LIBÂNEO, 2010; FRANCO, 2008).

O filósofo alemão Schmied-Kowarzik (1983), em seu livro clássico ‘Pedagogia dialética: de Aristóteles à Paulo Freire’, define a Pedagogia como ciência prática da e para a educação, colocando em relevo a sua relação direta com a prática educativa que se manifesta na vida social. Para Schmied-Kowarzik (1983), a Pedagogia enquanto ciência da educação caracteriza-se como “uma disciplina que não pode se realizar a não ser enquanto teoria dialética, sempre que encara como sua tarefa consciente a de ser ciência prática da e para a ‘práxis’ educacional” (p. 10). Reside daí, então, o pressuposto de que a ciência pedagógica possui um diferencial em relação às demais ciências da educação, visto que seu saber está orientado diretamente à prática educativa, numa perspectiva dialética entre teoria e prática.

Contudo, a atual Resolução nº 02/2019, que orienta a formação de professores e pedagogos(as) no país, conhecida como BNC-Formação, invisibiliza essa natureza da Pedagogia, relegando a complexidade do fenômeno educativo à ideia de competências, ou melhor, reduz a Pedagogia em sua dimensão de não ciência da educação ao reduzi-la, meramente, a um rol de competências, que devem ser incorporadas de fora para dentro, numa perspectiva de treinamento dos professores e não de formação de pensamento crítico.

A Pedagogia acaba sendo atrelada a uma dimensão economicista, distorcendo a natureza do seu princípio no campo de um saber alicerçado na ciência da e para a práxis. Como nos aponta Paulo Freire (2000, p. 22), a “Pedagogia não pode ceder às artimanhas do neoliberalismo”, pois ela tem o importante papel de (des)ocultar as armadilhas ideológicas e pedagógicas que estão na trama da educação e que, inevitavelmente, se reverberarão no ensino, desenhando uma concepção de homem e sociedade de senso utilitarista e afinados com a narrativa da meritocracia.

Conforme acentua Pimenta (1996), diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia caracteriza-se fundamentalmente como ciência da prática e nisso reside a sua especificidade. Na análise da referida pesquisadora, ela não se constitui como discurso sobre a educação, mas, tomando como referência a prática concreta dos educadores para a constituição do seu significando, confrontando tais saberes com os conhecimentos teóricos. Assim, é no processo de reflexão dessa prática situada historicamente em determinado contexto social que a Pedagogia vai constituindo o seu campo epistemológico. Desse modo, a Pedagogia volta-se à prática “a partir da qual e para qual estabelece proposições” (PIMENTA, 1996, p. 47).

Contribuindo com essa discussão, Libâneo (2001, 2010) sinaliza que há uma ideia de senso comum, inclusive entre muitos pedagogos, de que a Pedagogia representa o ensino ou a forma de ensinar. Para o autor, segundo essa lógica, o pedagógico seria o metodológico, o saber-fazer, ou o modo de ensinar a matéria. Trata-se, na verdade, de uma visão simplista que acaba por desconsiderar toda a complexidade inerente ao estatuto epistemológico da ciência pedagógica. Ao analisarmos o conteúdo da Resolução nº 02/2019, do CNE, parece ser essa a concepção de Pedagogia que prevalece nesse documento, centrada, meramente, em aspectos metodológicos e procedimentais, desconsiderando a reflexão crítica radical como pilar sustentador de uma concepção de educação dialética com vistas à efetivação da *práxis*, ou seja, a articulação entre teoria e prática com vistas à transformação da realidade social.

Assim, para Libâneo (2001), a Pedagogia se ocupa com a formação escolar de crianças, com processos educativos, fatos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela possui um

sentido muito mais amplo e complexo. Desse modo, o autor define a Pedagogia como um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – da prática educativa como elemento integrante da atividade humana inerente aos processos sociais (LIBÂNEO, 2010; LIBÂNEO, 2001).

Libâneo (2010, p. 6) argumenta que não há sociedade sem práticas educativas. Com efeito, “Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Seguindo essa lógica, o autor sinaliza que a Pedagogia não está circunscrita, apenas, ao âmbito escolar, mas há um conjunto de outras práticas sociais. Para ele, o campo educativo é vasto, tendo em vista que a educação acontece em vários âmbitos e setores. Com base nesse pressuposto, argumenta que não se pode resumir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino.

Em resumo, Libâneo (2010, p. 72) afirma que a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, que mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais investiga a realidade educacional, buscando explicitar objetivos, e dimensões organizativas do processo de transmissão-assimilação de saberes e modos de ação. Por isso, “ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação”.

Destacamos as argumentações de Franco (2008) que defende a Pedagogia como a Ciência da Educação. Para a autora, o objeto específico de estudo da Pedagogia é a educação como prática social. Com efeito, caberia à Pedagogia, enquanto ciência “o estudo, a compreensão e a transformação da *práxis* educativa” (FRANCO, 2008, p. 75). A autora posiciona-se criticamente argumentando que a Pedagogia foi perdendo a possibilidade de fazer-se científica a partir do momento em que pretendeu organizar toda a sua racionalidade e prática social com base nos pressupostos da ciência moderna e nos fundamentos do positivismo, aspectos inadequados substancialmente aos seus pressupostos epistemológicos.

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

Diante dos aspectos teórico-epistemológicos, cabe indagar: a Resolução nº 02/2019 contempla organicamente os contributos da Pedagogia Dialética, Ciência da Educação, para os cursos de formação de professores e pedagogos(as)?

A base da epistemologia crítica da Pedagogia é a consciência de que, numa sociedade marcada por desigualdades sociais, se a Pedagogia não se fizer crítica, ela estará funcionando como uma tecnologia educacional a favor do sistema ideológico de opressão. A Pedagogia Crítica precisa posicionar-se a favor da não reprodução da estrutura ideológica que mantém e reproduz os privilégios de uma classe social sobre as demais. Ou seja, Pedagogia Crítica, enquanto a ciência da educação precisa “estar à serviço da humanização do homem, ao lado de sua emancipação, de sua libertação” (FRANCO, 2008, p. 73). Assim, revestida de seu caráter crítico, tem a importante tarefa de se opor às investidas do mercado e às exigências internacionais reguladoras – Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) no campo da Educação, da formação de professoras(es) e pedagogos(os).

Para tanto, a Pedagogia Crítica, como Ciência da Educação, necessita incorporar o pensamento crítico, construir alternativas contra-hegemônicas como uma forma de luta ao propósito conservador e neoliberal que tem ampliado os seus tentáculos sobre a educação, submetendo-a a uma lógica de mercado e ratificando o *modus operandi* do capital.

Em síntese, defende-se a especificidade da Pedagogia que, enquanto ciência dialética da e para a práxis educativa, precisa dialogar com outros campos de conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a História, dentre outros; contudo, sem com isso perder a sua identidade e estatuto epistemológico próprio.

## RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019: OMISSÕES SOBRE O ESTATUTO DE CIENTIFICIDADE DA PEDAGOGIA E ORIENTAÇÕES DE FORMAÇÃO RESTRITAS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Como já comentado na seção introdutória deste texto, as atuais políticas educacionais no Brasil são eivadas de mecanismos ideológicos dos setores conservadores. Não fugindo à regra desse cenário desolador, a formação de professores tem sofrido fortes impactos dos mecanismos regulatórios, ideológicos e padronizadores, especialmente através da Resolução nº 02/2019 do CNE/CP, que instituiu a BNC-Formação. Essa política está atrelada a um conjunto de mecanismos de regularização, na esteira de ações governamentais de Jair Messias Bolsonaro, após o golpe jurídico, midiático e parlamentar que resultou no *impeachment* da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff.

Corroborando com as ideias de Mascarenhas e Franco (2021), pode-se concluir que a legislação em vigor altera os princípios formativos da profissionalização do professor(a) e pedagogo(a), bem como a sua profissionalidade, a partir de um projeto de desmonte da educação, ao ancorar a formação docente inicial a um caráter técnico, relegando a Didática e a Pedagogia a uma propensão meramente instrumental, a partir de uma racionalidade técnica, produzindo apenas fazeres de reprodução ao invés da construção crítica e emancipatória dos saberes docentes, abrindo, assim, espaço a uma lógica empresarial. Desse modo, distancia-se a formação inicial de professores de uma visão crítica, de um compromisso com a *práxis* educativa, afastada de um terreno profissional no âmbito político, histórico, ético, social e intercultural.

Cabe ponderar, com base em Diniz-Pereira (2014), que o paradigma da racionalidade técnica preconiza a defesa de que a ciência instrumental seria solucionadora dos problemas vividos pelos professores e, por isso, mantém uma forte desvinculação entre a pesquisa e a prática. Sob os seus pressupostos, esses aspectos são dicotômicos e não se integram.

Como a Resolução do CNE nº 02/2019 considera a Pedagogia? Em que pressupostos epistemológicos se sustenta?

A partir da leitura e inferência sobre o conteúdo da Resolução nº 02/2019, pode-se afirmar que simplesmente não aparece qualquer menção à ciência pedagógica no campo da formação de professores e pedagogos, evidenciando uma concepção simplista de formação, atrelada, basicamente, à ideia do professor como um mero tarefeiro e executor dos conteúdos dispostos na BNCC da Educação Básica. A ausência de referência ao campo de conhecimento induz à perspectiva meramente instrumental com o que é tratada na referida resolução.

Trata-se de uma concepção simplista, reducionista e simplificadora que reduz a dimensão intelectual do trabalho docente ao cumprimento de *scripts* de aulas previamente elaborados. Cabe lembrar, ainda, em acordo com o que argumenta Pimenta (2021), que a BNC-Formação traduz uma concepção de formação ‘praticista’, atrelada aos interesses dos setores financeiros e

empresariais da educação brasileira que não possuem quaisquer interesses na educação como elemento para emancipação da sociedade.

Pelo contrário, o texto da resolução preconiza a educação como condição para acesso e inserção na hegemonia do pensamento neoliberal, conforme veiculado pelas agências internacionais que financiam as políticas educacionais, a exemplo do Banco Mundial e a OCDE.

Assim, ao longo da análise dos artigos desse documento, percebemos não existir espaço para a Pedagogia como uma ciência dialética e crítica que estuda a educação e tem o compromisso de evidenciar as condições de desigualdade sociais que incidem, conseqüentemente, em desigualdades cognitivas. A educação é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, portanto, atua na reprodução da ideologia dominante. Porém, a educação também pode ser humanizadora e, nesse sentido, cumpre à Pedagogia Crítica o papel de evidenciar o conflito de interesses e determinações existentes na sociedade, propondo encaminhamentos e denúncias sobre os aspectos que impedem a efetivação da educação como direito dos humanos. À Pedagogia Crítica cumpre, ainda, o efetivo papel de realizar a análise crítica das práticas educativas para anunciar quando a educação como prática humana caminha em direção oposta aos processos civilizatórios, humanitários e de superação das desigualdades humanas e sociais.

No que se refere às orientações da BNC-Formação (Brasil, 2019) para os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas destinadas à formação de professores para a Educação Básica, o documento prevê a formação a partir de competências específicas ancoradas em três dimensões, quais sejam: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Percebe-se que falta ao texto a consideração de que a prática profissional se faz a partir de saberes, vivências e reflexões coletivas; ou seja, não se faz a prática por fazeres, e sim por saberes construídos crítica e coletivamente. O conhecimento profissional não se separa da construção crítica de saberes. Cabe destacar que os saberes são construções do sujeito, inserido criticamente em seu contexto profissional. Esses saberes se estruturam a partir da relação dialética entre os sujeitos e sua *práxis*, no coletivo formador, numa perspectiva de formação que se faz crítica e que constrói uma forma de ser e estar na profissão.

Assim, quando falamos em saberes, estamos utilizando um conceito diferente do sentido de competência. Competência é um conceito retirado da lógica empresarial, que supõe que uma forma de fazer é reproduzir ações previamente organizadas e que estas se instalam mecanicamente no sujeito, de fora para dentro, sem a intermediação do próprio sujeito. O sentido de competência refere-se a um pressuposto de que o sujeito só executa uma ação elaborada por outro. Não há pensamento, não há reflexão, nem criação de sentidos. É mera execução!

O conceito ‘saberes pedagógicos’, conforme Franco (2008) difere de acúmulo de informações teóricas ou metodológicas da ciência pedagógica, difere também de fazeres prescritivos à prática; no entanto, significa que o saber pedagógico é a instância reflexiva e crítica da formação docente: assim, falamos em relação com o saber pedagógico, relação essa que se estrutura no papel ativo do sujeito com seu meio social/profissional/cultural. Como bem realça Charlot (2000, p. 78), “[...] a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades e se inscreve num tempo”.

A relação com o saber pedagógico será a relação de um sujeito com todo seu mundo social/cultural e os significados que essa relação foi construindo em sua subjetividade, em seu estar no mundo, em suas possibilidades de significar esse mundo. É essa a raiz da construção da profissionalidade docente. Uma profissão que se faz nos meandros da própria profissão, de

modo coletivo e crítico. Assim, o conhecimento profissional não pode ser visto como um rol de informações, conteúdos e diretrizes que são supostamente introjetados de fora para dentro do professor em formação.

A formação requisita a construção de saberes. Essa construção se faz em diálogos com a realidade escolar e social, em confrontos com teorias e práticas, em processos de pesquisa com as circunstâncias de formação, em análises dos condicionantes ideológicos da escola e do próprio processo formativo.

A formação de professores é muito complexa para ser tratada como rol de competências instrumentalizadoras. O princípio da formação é o pensamento crítico do professor. Conforme sugerem os estudos e pesquisas atuais (ZEICHNER, 2013; MARCELO GARCIA, 2010; SCHÖN, 2000), os contextos de atuação profissional apresentam zonas indeterminadas da prática, isto é, situações de conflito de valores, incertezas e tensões que não podem ser resolvidos de maneira prescritiva, pelo contrário, exige do professor a mobilização de saberes de múltiplas naturezas para uma análise contextual de tais situações. Sendo assim, o paradigma da racionalidade técnica que dá suporte à formação de professores pelo modelo de aplicação de regras e técnicas prescritas à prática pedagógica, não consegue, efetivamente, colaborar com a construção de saberes profissionais. As competências, no bojo da visão aplicacionista e meramente instrumental, concebe o conhecimento profissional como “[...] conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais”, mostrando-se, notadamente, insuficientes para lidar com a incerteza que demarca o saber-fazer docente na atualidade (MIZUKAMI et al., 2010, p. 13).

No entanto, no texto da resolução, o conhecimento profissional é tratado como domínio de conteúdos, no pressuposto errôneo de que quem sabe um conteúdo sabe praticá-lo. Essa lógica aplicacionista já se mostrou superada. Concordamos com Mizukami e demais autores (2010, p. 12) ao afirmarem que o paradigma da racionalidade técnica não mais dá conta da formação de professores na atualidade; é imperativo a necessidade de uma outra racionalidade pedagógica que considere a formação dos docentes como um processo *continuum*, um desenvolvimento para toda a vida.

Conforme consta na referida resolução, as competências específicas enfatizam o praticismo, a formação do profissional prático, técnico, não havendo, pois, reconhecimento do fenômeno educativo como prática social; nenhuma menção é feita à compreensão desse fenômeno numa perspectiva global, humana, histórica e cultural. A dimensão do conhecimento invisibiliza as questões da interculturalidade, gênero, inclusão, direitos humanos, educação quilombola e outras pautas emergentes, se materializando numa perspectiva naturalista da sociedade, em oposição a uma visão crítica e de emancipação.

No âmbito da dimensão da prática profissional, considera o professor como aquele que deve planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens e saiba criar e gerir ambientes de aprendizagem a partir de uma lógica executora, um contexto de prática calcada no fazer, invisibilizando a *práxis*, conduzindo a uma reificação (fixidez, automatismo, passividade) na ação docente. É possível perceber a lógica de professores vistos apenas como executores passivos das reformas e, para essa tarefa de coisificação do docente ser bem-sucedida, será preciso que os professores recebam uma formação castradora, bancária e sem autonomia intelectual, de forma que aprendam a não pensar, a não criar, a não investigar e que apenas executem decisões postas à sua frente. Como se sabe, o planejamento é uma ação dialógica, crítica e reflexiva. Será preciso pensar nas finalidades educacionais, no papel social da escola, nas possibilidades e limites institucionais, o que requer uma análise crítica da situação de ensino. Planejar não é encaixar conteúdos no tempo, não é dividir componentes curriculares, é, acima de tudo, pensar no para

quê e para quem ensinar. Quando se leva em conta a complexidade social da docência, o planejamento há que se revestir de perspectivas crítico-emancipatórias. O documento que analisamos passa direto nessa questão, considerando apenas o senso comum de um planejamento, e não suas inerências epistemológicas.

Quanto à dimensão do engajamento profissional, o professor deverá comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; ou seja, perde-se a noção de formação como um *continuum* e coloca sobre o professor a responsabilidade de comprometer-se com os seus processos formativos, criando a ideia de mérito e concorrência entre os pares. Assim, assistimos a uma fragmentação no que confere a formação continuada, desarticulada da formação inicial a partir da implementação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O que é um engajamento profissional? Mais que tudo é um compromisso político com a educação. Freire (1997) enfatiza essa questão destacando que só se engaja no coletivo, na participação e no diálogo. Portanto, o compromisso, conforme pontua Freire (1997, p. 37), incide para que o professor possa ter a “[...] capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper [...] de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”. Processos de formação continuada devem ser de responsabilidade social, de todos e nunca podem ser vistos como empenho pessoal apenas.

O engajamento requer, portanto, políticas de integração e socialização docente, não podendo instituir a figura do professor como um ‘neosujeito’ (DARDOT; LAVAL, 2016), que se configura como um ‘empreendedor’ que está em contínua concorrência, ou seja, a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, através da institucionalização da lógica avaliativa e punitiva do trabalho docente. Dardot e Laval (2016) organizam críticas em relação às políticas de formação que tratam os professores como empreendedores de si, pois estas concorrem em direção à lógica neoliberal e os princípios individualistas presentes na sociedade atual, que institui a meritocracia como discurso imperativo para gerir as relações de trabalho, inclusive, no interior dos sistemas educativos. Consideramos que seja bem diferente um processo crítico de formação, de um caminhar desenfreado por títulos e certificados que, na maioria das vezes, nada contribuem para formação.

Esta política de fazer do professor um empreendedor de si cria, naturalmente, um circuito de perversidade com os professores, pedagogos e pedagogas, colocando sobre o sujeito a responsabilidade com seus processos formativos, indo de encontro a uma cultura formativa que envolve escola e professor, o professor e seus pares. A ideia de um professor empreendedor, homem/mulher que age em uma relação de si para si mesmo, a formação passa a ser responsabilidade individual, levando o sujeito a pagar as despesas de sua especialização de forma fragmentada em instituições privadas.

No documento em pauta, pode-se observar a maneira superficial como é tratada a suposta organização curricular dos cursos de formação em aderência com as competências prescritas na BNC-Formação (2019). O documento enfatiza, assim, a organização dos currículos a partir de três grupos e preconiza que estes “[...] serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação” (Artigo 10, Resolução CNE nº 02/2019). Pelos aspectos anteriormente já apontados, a formação restrita a um kit de competências prescrito externamente ao próprio sujeito não é capaz de gerar experiências que culminem em processos formativos, quando muito, soluções imediatistas e técnicas instrumentais

que logo não darão conta de resolver as múltiplas situações complexas e de incerteza que se manifestam na prática docente.

Destacamos no artigo 11, parágrafo II, as prescrições de uma carga horária de 1.600 horas para a aprendizagem de conteúdos, áreas, componentes temáticos e objetos de conhecimento ligados à BNCC e o domínio pedagógico desses conteúdos. O artigo 13 da referida resolução ainda preconiza percursos formativos diferenciados para os professores que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO CNE, nº 02/2019).

Destacamos, mediante a leitura desse documento, a subordinação da formação dos professores dos anos iniciais de escolarização aos conteúdos prescritos na BNCC da Educação Básica, revelando uma concepção simplista sobre o papel dos professores como mero executores e ‘tarefeiros’. Não há a concepção do professor como intelectual crítico-reflexivo e pesquisador da *práxis* educativa. Pelo contrário, há a prerrogativa da ideia da formação de um professor ‘prático’, ‘tarefeiro’, que não necessita dos conhecimentos filosóficos, das ciências da educação e da ciência pedagógica para a compreensão dos aspectos mais amplos que condicionam o trabalho educativo que desenvolvem no contexto de uma escola inserida numa sociedade marcada por antagonismos e contradições.

Como já comentado, a ‘prática’ parece ser a palavra de ordem na formação de professores veiculada pela BNC-Formação (2019), conforme é possível perceber a partir da leitura do parágrafo 3º do artigo 14:

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Resolução CNE nº 02/2019, p. 9).

Franco (2016) considera que a prática não é praticar; é um pensamento que antecede, acompanha e retifica o saber. Mas, acima de tudo, a prática é um pensamento crítico. Assim, aponta que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas necessidades educativas. Numa perspectiva crítica, a Pedagogia e suas práticas são de ordem da *práxis*, ocorrem em meio a um conjunto de processos sociais que promovem a vida e a existência. Nas palavras da própria autora:

Quando falamos em prática pedagógica, estamos nos referindo a algo a mais que a prática didática: as circunstâncias da formação; os espaços-tempos escolares; as opções da organização do trabalho docente; as parcerias e expectativas do docente. Isto é, na prática docente, estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas as perspectivas e expectativa profissionais; os

processos de formação; os impactos sociais e culturais do espaço ensinante, dentre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 102).

Outro aspecto nessa Resolução que deve ser considerado é o não reconhecimento dos espaços não escolares como campo de atuação profissional do pedagogo, corroborando com concepções reducionistas sobre a Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo. A referida legislação ainda prevê no seu artigo 22 que “[...] a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico”, pode acontecer nos cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamentos de estudos.

Em suma, percebe-se que a Resolução do CNE nº 02/2019 não contribui para o avanço da discussão sobre a especificidade da ciência pedagógica, evidenciando concepções simplistas e reducionistas de formação de pedagogos, ao não reconhecer o estatuto epistemológico da Pedagogia e, conseqüentemente, dos vários campos de atuação profissional do pedagogo. Mantém a centralidade da formação do pedagogo vinculado à docência conforme legislações anteriores com o agravante de preconizar uma formação estritamente vinculada aos conteúdos da BNCC da educação, desconsiderando a necessidade de uma sólida formação no campo das teorias educacionais e pedagógicas.

É evidente que não há na Resolução nº 02/2019 do CNE a preocupação com a epistemologia da Pedagogia e o seu compromisso de transformação das condições que geram a desigualdade no seio de uma sociedade marcadamente dividida em classes sociais e interesses antagônicos. A Pedagogia, nesse documento, é vista como mero arcabouço de um fazer reprodutivo, acrítico e sem sentido, aliás, como estão se transformando as práticas pedagógicas escolares.

Destarte, é possível afirmar que a Pedagogia Crítica não possui espaço na Resolução do CNE. O documento mantém intacta uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia ligada ao metodológico, às formas de ensinar, desconsiderando a sua amplitude e dimensão de campo de conhecimento que tem, inevitavelmente, um papel político, uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaços históricos (FRANCO, 2008, p. 72).

## QUE DESTINO NÓS, EDUCADORES, DAREMOS À PEDAGOGIA?

Parafraseando a indagação feita por Libâneo (1996) há duas décadas, mas ainda atual e relevante para a análise dos desafios impostos à Pedagogia – seja como campo de conhecimento ou curso – questionamos: que destino terá a Pedagogia no cenário brasileiro? Como os educadores críticos, comprometidos com um projeto de sociedade mais justo e civilizatório podem fazer movimentos de insurgências ao neoliberalismo e seus impactos no campo educacional? De que modo a Pedagogia Crítica pode nos ajudar a empreender movimentos de resistência às políticas e ações do Estado que revelam um verdadeiro avalanche e guinada ao neotecnicismo no campo da formação de professores?

Nesse sentido, com a finalidade de estabelecer reflexões mais propositivas ao debate suscitado ao longo deste texto, retomamos a questão orientadora: que princípios epistemológicos

fundamentam o texto da Resolução do CNE/CP nº 02/2019, e quais decorrências acarretam para as práticas pedagógicas de formação de docentes nos cursos de graduação em Pedagogia?

A análise empreendida sobre o conteúdo da Resolução nº 02/2019 do CNE que estabelece a BNC-Formação permite-nos afirmar que a Pedagogia Crítica, do ponto de vista epistemológico, não é contemplada nos princípios e orientações dispostas no conteúdo do referido marco legal. Pelo contrário, esse documento coloca-nos na contramão dos pressupostos da Pedagogia Crítica e das discussões mais atuais no campo da formação de professores, que sob as influências do paradigma da racionalidade crítica e reflexiva, reconhece a capacidade de mobilização de saberes profissionais de diversas naturezas pelos professores para resolver as inúmeras situações de conflito que se apresentam no cotidiano dos espaços escolares. O modelo de formação por competências proposto pela Resolução nº 02/2019 desconsidera essa capacidade, considerando esse profissional como um sujeito meramente técnico e executor de ações planejadas externamente.

Assim, pela fragilidade teórica e conceitual que o texto apresenta do ponto de vista crítico, podemos afirmar que a Resolução CNE nº 02/2019 não contribui para o avanço e superação de modelos formativos pautados nos princípios da racionalidade técnica e, menos ainda, para os equívocos e deturpações que ainda pairam no contexto brasileiro sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento. Pelo contrário, recupera o modelo de formação de professores baseada em competências, atrelado ao 'praticismo' e propostas formativas de cunho neotecnicistas, que desconsideram a dimensão intelectual dos professores. Por certo, a alteração dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a partir de tais diretrizes ampliará os problemas que enfrentam a escola pública e a formação de professores no Brasil nesse período histórico.

Com efeito, acreditamos que em um contexto de crise no cenário político nacional e dos valores sociais e humanos, torna-se necessário o reposicionamento da Pedagogia como ciência crítica e dialética da e para a educação, a qual deve contribuir para a análise teórica das condições que impedem a efetivação da educação como direito dos humanos.

No cenário de avalanche de políticas neoliberais no campo da formação de professores, com a participação mínima do Estado no gerimento do que é público, e avanço significativo dos conglomerados econômicos e privatistas na formação de professores, especialmente daqueles que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se necessário um forte movimento de resistência das associações de educadores comprometidas com a qualidade social da formação de professores como compromisso político.

No atual momento, é necessário que todos os movimentos progressistas e alinhados à defesa da educação como direito fundamental para a conquista da cidadania possam se insurgir contra as políticas neoliberais e privatistas, especialmente no campo da formação de professores, por meio da Resolução nº 02/2019. Passado esse momento, é necessário em conjunto pensar em novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia no Brasil, levando em consideração dois princípios básicos:

- A complexa epistemologia da Pedagogia e a necessidade de um curso de graduação que possa contemplar, organicamente, as suas especificidades como ciência prática e voltada à efetivação da educação como direito dos humanos;
- Superação dos equívocos e reducionismos que prevalecem no contexto brasileiro em torno da ciência pedagógica e seu estatuto epistemológico. Sem a qualificação do debate e o aprofundamento necessário a tais questões, não teremos respaldos consistentes para pensar em um projeto de formação de pedagogos que contemple as necessidades da

educação como prática social que manifesta-se em múltiplos contextos e instâncias sociais da atualidade. Urge a necessidade de uma legislação para o campo da formação de professores e pedagogos(as) assentada na concepção desses profissionais como críticos-reflexivos e pesquisadores da *práxis* educativa e não mero executores de *scripts* de aulas, como propõe a Resolução nº 02/2019.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela S. **Políticas de Educação em Questão: retrocessos, desafios e perspectivas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em: 7 jan. 2022.

AGUIAR, Márcia Ângela; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Reformas regressivas e políticas públicas: afirmação do direito à educação como desafio contemporâneo – Entrevista especial com Márcia Ângela Aguiar.** Revista de Políticas Públicas, v. 23, n. 2, p. 726-728, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13084>. Acesso em: 7 jan. 2022

APPLE, Michael; KENNETH, Teitelbaum. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?** Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.  
BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **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: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **O ovo da serpente na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p.1-26, jul./set. de 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** Revista Educação e Sociedade, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em: 7 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação.** *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 4 dez. 2021.

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

FRANCO, M. A. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** *Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente.* Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** In: *Educar.* Editora UFPR, n. 17, p. 153 - 176. Curitiba, 2001.

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

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. **O esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.19, n.3, p.1014-1035, jul./set. 2021. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em 7 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Balanco da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos.** *Revista Cocar.* v.13. n. 26. mai./ago./ 2019 p. 575-592. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2541>. Acesso em: 4 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta.** *Iz: FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; MOREIRA, Jefferson da Silva (Orgs.). Dossiê temático: Pedagogia: epistemologia, saberes e práticas.* *Rev. Eletrônica Pesquiseduca.* Santos,

v.13, n.31, Especial, p. 925-948, novembro 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 7 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

*SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro, /S. I./*, v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 4 dez. 2021.

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

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

Zeichner, Kenetch. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 7 jan. 2022.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

**Submetido em:** abril de 2022

**Aprovado em:** agosto de 2022