

Vânia Vania Finholdt Angelo Leite
Elzanir dos Santos

ORGANIZADORAS

A Pedagogia e a Formação de Professores/as: entre disputas e inéditos viáveis



editora **IFPB**

Vânia Vania Finholdt Angelo Leite 

Elzanir dos Santos 

ORGANIZADORAS

A Pedagogia e a Formação de Professores/as: entre disputas e inéditos viáveis



editora **IFPB**

João Pessoa, 2026



4.0 Internacional

Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITORA

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Deyse Morgana das Neves Correia

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Richardson Correia Marinho

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria José Batista Bezerra de Melo

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Anna Clara Feliciano Mendonça

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Maria Cleidenedia Morais Oliveira

DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA e DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO TEXTUAL

Francielly Alves Pessoa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 – 240

P371 A pedagogia e a formação de professores/as: entre disputas e enéritos viáveis / Vânia Vania Finholdt Angelo Leite e Elzanir dos Santos (Orgs.). – João Pessoa: Editora IFPB, 2026.

167 p.: il. (Resultado do Evento XXII ENDIPE/IFPB - 2024).

ISBN: 978-85-5449-041-6 (Digital)

DOI:

1. Pedagogia. 2. Formação de professores. 3. Didática. 4. Políticas educacionais. 5. Formação continuada de professores. I. Leite, Vânia Vania Finholdt Angelo. II. Santos, Elzanir dos.

CDU: 37.013

Sumário

Prefácio Interinstitucional 6

Palavras Iniciais... 8

1

**DISPUTAS POLÍTICO-CURRICULARES E
FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA
NO BRASIL:**

entre consensos, dissensos e negligências 15

Thaiany Guedes da Silva

2

**REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO
DE PEDAGOGO/A:**

pressupostos e teses 34

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

3

PEDAGOGIA E DIDÁTICA:

objetividade intrínseca ao ato educativo 51

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

4

**A DIDÁTICA NA ENCRUZILHADA
DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:**

Resolução CNE/CP nº 04/2024 75

Amali de Angelis Mussi

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

5

**DIDÁTICA E FORMAÇÃO NO
CURSO DE PEDAGOGIA:**

(contra)posições a partir da Resolução 04/2024 92

Maria Alves de Azerêdo

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Elzanir dos Santos

6

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS:

uma experiência insurgente na rede
municipal de ensino de João Pessoa 116

Clévia Suyene Cunha de Carvalho

7

PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL:

do planejamento à aula – a insurgência dos pares 134

Giseli Barreto da Cruz

8

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL:

pesquisa formação com professoras
dos anos iniciais do ensino fundamental 149

Vania Finholdt Angelo Leite

Sobre o/as autore/as e organizadoras 212

Prefácio Interinstitucional

Este livro resulta da parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) para a realização do XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, realizado em João Pessoa, de 05 a 09 de novembro de 2024, com o tema “Saberes da Didática para a construção da escola democrática”. Publicado pela Editora do IFPB, o volume reúne textos de pesquisadoras/es convidadas/os que participaram do evento e registra parte das discussões, perspectivas e conhecimentos mobilizados nesse importante espaço de interlocução sobre a Didática e os desafios conjunturais de afirmação e de efetivação do Direito à Educação como condição para a consolidação da democracia e a conquista da justiça social.

A UFPB e o IFPB compartilham o compromisso com a educação pública e com a produção de conhecimentos vinculados às necessidades sociais e educacionais de diferentes territórios paraibanos e circunvizinhos. A parceria na realização do XXII ENDIPE expressa esse compromisso e evidencia a importância de agendas de cooperação entre instituições públicas para enfrentar desafios locais, aproximar comunidades acadêmicas e profissionais e ampliar a circulação dos conhecimentos produzidos em diferentes esferas acadêmicas e territórios sociais.

No interior das universidades, dos institutos federais, das escolas e das redes de ensino paraibanos são desenvolvidas pesquisas, experiências formativas e práticas pedagógicas que projetam caminhos possíveis para uma educação democrática. Criar condições para que esses conhecimentos dialoguem com outras experiências e alcancem interlocutores de diferentes regiões do país constitui uma dimensão importante da responsabilidade pública das nossas Instituições.

É nessa perspectiva que compreendemos a Didática como campo de produção de conhecimentos e de formação, vinculado aos problemas concretos do ensino e às condições em que as práticas educativas se desenvolvem. O ENDIPE, ao reunir diferentes sujeitos educativos, possibilitou a emergência



de questões, a socialização de experiências e interlocuções que ultrapassam os limites de cada Instituição.

O livro que o/a leitor/a tem em mãos prolonga esse movimento. Os textos aqui reunidos oferecem percursos de leitura por algumas das questões que atravessam a produção contemporânea nos campos da Pedagogia e da Didática. São contribuições que podem alimentar novas pesquisas, processos formativos e discussões sobre o trabalho pedagógico em diferentes contextos.

Que este livro seja recebido como um convite para que as questões aqui apresentadas encontrem novas perguntas, outros contextos e diferentes interlocutores; para que experiências produzidas na Paraíba continuem circulando e dialogando com a produção educacional brasileira; e para que a parceria entre UFPB e IFPB encontre novas agendas de cooperação em torno da Didática, da formação e da educação pública.

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Coordenador Geral do XXII ENDIPE
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.^a Dr.^a Silvana Chaves Claudino de Queiroga

Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPB

Prof. Dr. Neilor César dos Santos

Pró-Reitor de Ensino do IFPB

Me.^a Lucrécia Teresa Gonçalves Petrucci

Diretora de Articulação Pedagógica do Instituto Federal da Paraíba – IFPB
Representante do IFPB na Comissão Organizadora do XXII ENDIPE

Prof. Dr. Carlos Danilo Miranda Regis

Diretor Executivo da Editora IFPB



Palavras Iniciais...

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.*

(Cora Coralina – Aninha e suas pedras)

Começamos o capítulo com os versos de Cora Coralina que nos sugere não ficarmos juntando pedras pelo caminho, pelo contrário, nos instiga a recriar a vida. Inspiradas no poema, propomos recriar a forma de ser e estar, no trabalho pedagógico enquanto profissionais responsáveis pela formação humana, seja na escola ou em outros espaços educativos. Isso se faz necessário, porque desde os anos de 1990 as políticas educacionais têm sido influenciadas por organismos internacionais os quais pautam sua agenda em perspectivas neoliberais. Assim, é urgente que se intensifiquem os esforços para mudar a lógica na qual os objetivos da educação estão focados na instrumentalização da formação e no fazer pedagógico, supervalorizando o desempenho, a competição entre professores e entre escolas, negligenciando, dessa forma, a formação integral dos seres humanos.

Concordamos com Shiroma (2018) que as agências internacionais como Banco Mundial, buscam influenciar a economia e a educação, em diversas partes do globo, para atender à formação de mão de obra para as empresas que se transferem para diferentes partes do mundo, em busca de vantagens competitivas para produção e acumulação de bens. Por isso, a interferência desses órgãos nas políticas educacionais em geral e na formação de professores, em particular. Exemplo disso é o documento publicado pelo Banco Mundial intitulado “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe” (2014). Parte de seus argumentos desqualifica e retira a autonomia dos professores



ao propor, dentre outros aspectos, a criação sistemas de avaliação que visam, em última instância, controlar o trabalho e a formação docente visando a responsabilização individual destes profissionais, sob o argumento de produzir maior eficácia para o ensino.

A Pedagogia, em particular, sofre a repercussão dessa lógica neoliberal globalizada quando se constata seu apagamento nos documentos oficiais, enquanto epistemologia e enquanto campo profissional que se alarga para além da docência. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação de professor) constituem exemplo contundente da afirmação de uma intencionalidade que visa reduzir e fragilizar a formação crítica dos diversos profissionais da educação, incluindo o pedagogo, o qual é negado em sua especificidade. O campo da Didática, enquanto campo de saber e componente curricular essencial para favorecer uma formação crítica, criativa e política, é igualmente negligenciada e/ou subsumida à uma dimensão meramente reprodutivista.

Ao adotar pressupostos balizados em uma ideologia mercadológica e pragmática, tais diretrizes empobrecem a formação e, conseqüentemente, auxiliam na promoção de uma educação destituída de sua finalidade essencial, isto é, a formação humana pautada na ética, estética e no engajamento com a transformação da realidade, perspectivando uma sociedade mais justa.

No entanto, as influências acima mencionadas não são determinantes, pois cada contexto interpreta e recria as políticas, transformando-as significativamente para atender às necessidades histórico-sociais do seu entorno. É esta ótica que os artigos desta coletânea buscam problematizar com os leitores, perspectivando inéditos viáveis (Freire, 1992), isto é, propostas e sonhos possíveis ainda não concretizados, mas que emergem como vislumbre de saídas para as situações-limites impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. Os textos que compõem este livro resultam, desse modo, de investigações, debates, reflexões ensejadas pelos palestrantes do XXII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino



(ENDIPE) realizado em João Pessoa/PB no período de 5 a 9 de novembro de 2024. Mais especificamente, os artigos enunciam temáticas dos Eixos 1 - Saberes da Didática em sua relação com os saberes da Pedagogia - e do eixo 2 - Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es).

O artigo “Disputas político-curriculares e formativas do curso de Pedagogia no Brasil: entre consensos, dissensos e negligências” de autoria de Thaiany Guedes da Silva, constitui-se de uma pesquisa de Pós-Doutorado, na qual a autora, a partir de análise documental e bibliográfica, busca responder à seguinte questão: quais concepções formativas acerca da Pedagogia estão presentes nas disputas políticas em torno do movimento de revogação da BNC-Formação e da DNC nº 4 de 2024? Para respondê-la, apoia-se nos estudos do campo da Pedagogia de perspectiva crítica e científica (Pimenta, Libâneo, Saviani, Franco). Selecionou para a análise as notas de repúdio à BNC-Formação veiculadas por diferentes associações e instituições nacionais, tais como: Anfope, Repped, Andipe e Forundir, bem como as análises críticas construídas em torno da Resolução nº 4 de 2024 (Carta aberta do Gepefe-Feusp e Nota da Andes SN). Finaliza o estudo apontando que as diretrizes dos últimos cinco anos têm negligenciado a Pedagogia, de todas as formas, incidindo na negação das singularidades da formação em Pedagogia, frente às outras licenciaturas.

No artigo intitulado “Regulamentação da profissão de pedagogo/a: pressupostos e teses”, de Jonas Emanuel Pinto Magalhães, o autor analisa a profissão do Pedagogo/a como campo de saber e prática social que ultrapassa os limites da escola, apoiando-se nos estudos de Libâneo (2005), Saviani (2012), Pimenta (2006), Santoro (2008) e Severo (2015). Assume, também, as contribuições da Sociologia das Profissões, da Sociologia do Trabalho, da Pedagogia e da Teoria Social. A partir do estudo teórico, propõe sete teses para serem debatidas e servirem como instrumento de análise para compreensão da profissão de pedagogo/a na contemporaneidade. Além disso, o autor propõe cinco princípios orientadores que visam alinhar a atuação da profissão às novas demandas sociais e fortalecer seu papel no contexto educacional e social. Por fim, defende a regulamentação da profissão do pedagogo/a como um elemento estratégico vinculado a um projeto ético-político comprometido com a justiça social.



Intitulado “Pedagogia e didática: objetividade intrínseca ao ato educativo”, o artigo de autoria de Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, traz resultados de um estudo que visa analisar a objetividade intrínseca da relação Didática e Pedagogia, por meio da Pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos onto-gnosiológicos. Nos procedimentos metodológicos fez-se uso da pesquisa bibliográfica. O trabalho foi desenvolvido a partir de categorias teóricas elaboradas por estudiosos marxianos e marxistas, para a explicitação da teoria e do método de análise que, ao mesmo tempo, são pressupostos e finalidades da pesquisa, e, de igual modo, do que está publicado sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Foram privilegiadas as produções de Dermeval Saviani em face da intenção de analisar e sistematizar o estudo em tela a partir da teoria pedagógica formulada e sistematizada por esse pensador.

“A didática na encruzilhada das políticas de formação docente: Resolução CNE/CP Nº 04/2024”, intitula o artigo de Amali de Angelis Mussi e Aline Daiane Nunes Mascarenhas e objetiva analisar de que maneira a Didática se corporifica na Resolução CNE/CP nº 04/2024. Com efeito, pretende-se produzir uma análise documental da Resolução CNE/CP nº 04/2024, tomando como referência o debate em torno da Didática Crítica e da dimensão conceitual desse campo no documento. As autoras concluem afirmando que é “necessário insurgir, no sentido da capacidade de se revoltar, lutar, levantar-se contra um poder preestabelecido alinhado as políticas neoliberais”, principalmente no campo da Didática e na área de educação, as quais se encontram desafiadas por um contexto marcado por forte retrocesso nas conquistas de direitos, nas políticas sociais e educacionais.

No prolongamento do debate acerca da Didática, o texto de autoria de Maria Alvrs Azerêdo, José Leonardo Rolim de Lima Severo e Elzanir dos Santos problematiza o ensino de Didática no curso de Pedagogia do Campus I da UFPB, à luz do exame crítico da Resolução 04/2024 (Brasil, 2024) e da análise de planos de ensino ministrados nos anos de 2023 e 2024. O objetivo traduz a preocupação em buscar conhecer como iniciativas de âmbito local podem fortalecer, ou não, o movimento da Didática Crítica no Brasil, na medida em que busquem superar/subverter as limitações da política curricular. Os autores defendem a Didática como disciplina



pedagógica estruturante da formação inicial de professoras(es) e pedagogas(es), ao favorecer o desenvolvimento de um senso decisório crítico, criativo e contextualizado em situações de ensino-aprendizagem.

Já o artigo “Formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental e suas necessidades formativas: uma experiência insurgente na rede municipal de ensino de pessoa”, de Clévia Suyene Cunha de Carvalho, aborda uma experiência formativa com professores dos anos finais do Ensino Fundamental do Município de João Pessoa na Paraíba. A formação continuada pautou-se nas necessidades formativas dos professores. Por isso, denota uma proposta inovadora no seu desenho pedagógico e na execução colaborativa com os participantes. Além disso, figura como resposta da rede municipal e dos professores à avalanche de pacotes oriundos de empresas e organismos multilaterais que impõem formações que não atendem às demandas e interesses de quem atua na escola pública.

“Pesquisa-formação com professores em inserção profissional: do planejamento à aula – a insurgência dos pares”, de Giseli Barreto da Cruz, é uma carta direcionada aos professores em que a autora apresenta um pouco da sua trajetória na pesquisa-formação e no planejamento pedagógico. Ela enfatiza as contribuições do planejamento como instrumento essencial ao desenvolvimento profissional. As reflexões emergem da pesquisa-formação desenvolvida pela autora com professoras iniciantes da educação básica. Parte do princípio que a docência não se constrói isoladamente e sem o apoio e reflexão com os colegas. A pesquisa-formação teve a seguinte questão norteadora: “como a indução entre pares, mediada pelo fazer da pesquisa, contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional?” Em suas considerações conclusivas o planejamento figura como uma potente estratégia de enfrentamento dos desafios no início da docência. A autora, citando com Cruz (2025), afirma que o planejamento é um processo contínuo, cíclico e dinâmico que perpassa o trabalho do professor para conceber, criar e desenvolver o processo ensino e aprendizagem.



Por fim, tem-se o artigo “Desenvolvimento pessoal e profissional: *pesquisaformação* com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental” de Vania Finholdt Angelo Leite. A autora discute elementos de uma pesquisa-formação que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes de uma investigação de Pós-Doutorado realizada em 2023. Apoia-se nos estudos de Freire, principalmente no conceito de Ser Mais, que expressa o inacabamento de cada ser que está em constante movimento de humanização. Outro conceito é o de pesquisa-formação de Josso que é uma perspectiva que coloca no centro da formação o SER professor ou Ser Mais – inconcluso, em constante processo de humanização e profissionalização, que se dá junto a outras pessoas. A autora discute quatro elementos que proporcionaram o desenvolvimento pessoal-profissional das participantes da pesquisa-formação, desenvolvida em 15 encontros virtuais. Concluiu o estudo apontando que o essencial foi não desvincular o desenvolvimento pessoal do profissional, priorizando a sensibilidade e os laços de confiança entre as participantes. A busca por construir, junto com as participantes, atividades com sentido e significado para os estudantes, foi alcançada nos encontros.

Convidamos você a leitura, reflexão e socialização dos artigos.

Boa leitura!!!

Vania Finholdt Angelo Leite

Elzanir dos Santos

As organizadoras desta obra



REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 20/06/2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 20/06/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SHIROMA, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento:** diálogo em educação. vol.27, n.2, p.88-106. Maio/ago, 2018.



1

DISPUTAS POLÍTICO-CURRICULARES E FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:

entre consensos, dissensos e negligências

Thaiany Guedes da Silva

Desde 2006 os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil têm amargado um conjunto de negligências de ordem teórico-epistemológica e profissional no interior de diretrizes curriculares que negligenciam a natureza do seu objeto e campo disciplinar. Os estudos acerca das diretrizes específicas do curso apontam para uma progressiva fragmentação, dispersão e apagamento da Pedagogia como campo disciplinar no curso de Licenciatura em Pedagogia (Gatti e Nunes, 2009; Pimenta *et al.*, 2017).

Problematicamente, nossos limites se aprofundam ao passo que além das lacunas presentes nas diretrizes específicas do curso (Resolução CNE/CP nº 1 de 2006) nos tornamos dependentes e reféns das diretrizes curriculares que englobam as demais licenciaturas, colocando a Pedagogia a reboque, bem como, as diretrizes específicas em uma espécie de limbo, pois não são mais centrais tão pouco deixam de ser válidas.

Nos últimos cinco anos (2019-2024) vivenciamos movimentos nacionais de escancarada disputa político-curricular pela definição das diretrizes dos cursos de licenciatura no país. No plano frontal, dois documentos balizaram as discussões: a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. No pano



de fundo, o que se observa é o progressivo investimento em uma concepção mercadológica de educação e de formação de professores, que seja coerente e alinhada à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, e para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 2018.

Não sem disputa, os educadores têm resistido à privatização endógena das escolas e dos cursos superiores. Em meio aos movimentos, muitas manifestações, cartas e notas são emitidas por instituições e associações, como forma de análise e contestação. O que este trabalho vai apontar é que há consensos na resistência pública, mas também dissensos e negligências que surgem à medida que nos aproximamos de uma licenciatura específica, a de Pedagogia.

Nesse sentido, o presente texto assume como questão norteadora: quais concepções formativas acerca da Pedagogia estão presentes nas disputas políticas em torno do movimento de revogação da BNC-Formação e da DNC nº 4 de 2024? Refletir acerca desta questão tem como objetivo central: identificar os projetos formativos que estão em disputa no cerne do debate curricular. Especificamente, pretende-se: I - evidenciar as tensões e forças antagônicas que tomam posição através dos manifestos e notas públicas; II – pautar os limites e precarizações decorrentes de determinadas posições à Pedagogia; III – defender e argumentar a favor da perspectiva científica, dialética e crítica como diretriz epistemológica dos profissionais da Educação formados em Pedagogia, como condição do desenvolvimento humano e social.

1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS

Criado em 1939, o curso de Pedagogia surge enquanto bacharelado, ocupando-se da formação de técnicos educacionais para assumir as funções da administração escolar. Seu surgimento se dá com a publicação do Decreto-Lei n. 1.190, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituindo quatro sessões fundamentais, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial ocupada pela Didática. A partir desse momento, institui-se o



conhecido sistema 3+1, para a Pedagogia e todos os cursos de formação de professores em nível médio (Saviani, 2021)

Pinto (2017) avalia que, nesse primeiro momento, a licenciatura, conferida a partir da realização opcional da seção especial de Didática, se configurava como um apêndice do Bacharelado, compreendido como a formação prioritária. No entanto, o formado como técnico em educação não encontrava definida sua função e especificidade na esfera legal, lhe restando a “opção” de realizar o módulo de Didática para lecionar as disciplinas pedagógicas do curso Normal.

Em 1962, como consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o curso de Pedagogia sofreu sua primeira reforma definida pelo Parecer n. 251. Essa alteração revoga o sistema 3+1 e aglutina o bacharelado e a licenciatura em curso único, a ser realizado em 4 anos.

Em 1969, a partir do parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, a estrutura do curso passa a operar em um esquema de habilitações, compreendendo: orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar. A realização destas habilitações, firmadas desde 1930 no meio educacional brasileiro, visava atender a outros profissionais não docentes do magistério, considerados a partir de então como especialistas da educação.

E foi justamente em 1969, com a aprovação do Parecer n. 252/1969 que introduziu as habilitações técnicas, que começaram as dificuldades do curso de Pedagogia, as quais se acentuaram a partir de 1971 com a descaracterização do ensino normal transformado, a partir da aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em Habilitação Específica do Magistério. A partir daí, multiplicaram-se os debates e as propostas com os respectivos ensaios de aplicação sem que, até hoje, o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um rumo claro (Saviani, 2021, p. 200).

Em 2006, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) o curso assume como centralidade do seu escopo a formação dos/as professores/as para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Severo; Pimenta, 2023). Libâneo (2006) ao analisar o



documento citado alega que seu conteúdo configura um equívoco teórico sem precedentes na tradição investigativa da área, realizando a subsunção da pedagogia na docência, o que produz a redução da essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Como reflexo deste equívoco premeditado assistimos nas últimas décadas o apagamento da Pedagogia como campo epistemológico que deve ser estudado pelas universidades, em sua relação dialética com as instituições escolares

Subestimada e mal acomodada nos currículos de graduação, a Pedagogia se defronta com circunstâncias e condições ainda piores nos domínios da pós-graduação. Entre os 23 Grupos de Trabalho (GTs) em que a Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) se estrutura, nenhum deles tem Pedagogia como seu objeto de estudo referencial. Nas tabelas das Áreas de Conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a Pedagogia ainda não conquistou também seu espaço (Alves-Junior, 2021, p. 18)

Severo e Pimenta, (2022; 2023), problematizam o esvaziamento dos cursos da Pedagogia no contexto nacional, no que concerne o estudo da própria Pedagogia como campo epistemológico, profissional e formativo, processo que contribui para a configuração do curso de modo restrito à docência, e esta, circunscrita ao ensino, fundamentalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Em suas pesquisas afirmam que o panorama internacional nos indica que outros países da América Latina e Europa adotam um sentido mais lato à formação Pedagógica, intitulando o curso como Ciências da Educação, próximo à ideia de bacharelado que temos no Brasil.

Além do apagamento como campo epistemológico, as diretrizes de 2006, reforçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, provocam a deslegitimação da Pedagogia como uma profissão que pode ser diferente da profissão de professor, assim a regulamentação da profissão de Pedagogo/a no Brasil sofre pressões para que não ocorra.



A negação da profissão é alinhada a negação do trabalho, ou seja, do papel que exercem os profissionais da educação que não são docentes, isto é propositadamente interessante ao cumprimento da agenda de esvaziamento do conhecimento crítico, consciente e consequente do alunado brasileiro, retirando progressivamente das escolas a figura do Pedagogo como um profissional que pensa os projetos educacionais, dando-lhe atribuições de controle e fiscalização dos professores.

Nesse contexto local de cumprimento da agenda neoliberal global de proletarianização dos professores e de sua formação que a reforma curricular BNCC foi constituída, conforme Hypolito (2019, p. 194):

Com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.

A Base Nacional Comum Para a Formação de Professores, documento regulamentado pela Resolução nº 02 de dezembro de 2019, do CNE, que ficou conhecido como BNC-Formação, apareceu como mais um dos dispositivos reguladores do Estado, implementada sem um amplo processo de consulta à comunidade científica e escolar. A BNC-Formação representou uma série de retrocessos, dentre eles: I. a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015; II. a negação da valorização dos/as profissionais da Educação, capítulo inexistente na nova resolução; III. descaracterização da relação teórico-prática, da importância da pesquisa como condição de desenvolvimento profissional, da autonomia docente no sentido da reflexão sobre o seu trabalho e reconstrução dele, além de implicar na configuração “tarefeira” do/a professor/a, que perde ainda mais espaço e poder de pensamento e organização do seu trabalho; IV. empobrecimento da formação que se restringe à pedagogia das competências; V. perda de autonomia pedagógica das



instituições formadoras e relativização da importância dos estágios supervisionados.

A revogação da BNC-Formação não revogou o projeto presente nela, que seguiu presente na Resolução CNE/CP nº 4, de 20 de maio de 2024, que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, as análises apontam que, sob nova roupagem, o atual documento segue operando a favor de um projeto neoliberal e mercadológico de Educação (Sodoyama *et al.* 2025).

1.2 CONSENSOS: ARGUMENTOS PRESENTES NAS NOTAS DE REPÚDIO ÀS RESOLUÇÕES CNE/CP, Nº 2 DE 2019 E CNE/CP Nº 4, DE 2024.

O movimento Revoga BNC-Formação, constituiu uma frente nacional criada em 30 de março de 2023, e congregou entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, mais de 30 entidades nacionais apoiam e subscrevem o “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela Retomada da Res. 02/2015!”, entidades, pode-se considerar que as principais entidades e associações mais importantes do país se reuniram nesta frente, tais como: Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino – ANDIPE, Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – RePPed, para citar algumas.

O Manifesto, que está publicado em diversas páginas das associações como ANDIPE e ANFOPE, declara posicionamento contrário à legislação, argumenta que ela está “calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional” (ANFOPE, 2023, p. 1). Destaca como principais aspectos para a luta pela revogação das Resoluções 02/2019 e 01/2020 os seguintes:



Quadro 1: Principais argumentos contrários à
BNC-Formação no manifesto da Frente Nacional

a)	a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.
b)	a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;
d)	a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;
e)	a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A aprovação da BNC-Formação não realizou consulta ao cenário das instituições que ainda estavam em processo de implementação da Resolução 2/2015, currículo que nem sequer conseguiu ser vivenciado pelas instituições. Os apelos e repúdios nacionais, não têm alterado significativamente a postura



do CNE quanto a este processo, apesar das reivindicações e dos apontamentos das entidades científicas e do Grupo de Trabalho de Formação do MEC (constituído pela Portaria nº 587, de 28 de março de 2023/MEC).

No apagar das luzes de 2023, no dia 29 de dezembro o CNE lançou uma nova minuta de Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério na qual anunciou a elaboração de uma nova resolução que substituiria 2/2019. Em 12 de março de 2024 o parecer da Resolução CNE/CP Nº 4 de 2024 é aprovado e preanuncia o que se confirmou em 24 de maio do mesmo ano, isto é, um documento que abranda a ênfase de alinhamento da formação à BNCC, mas que em sua natureza, permanece enraizada uma concepção neoliberal de educação, tal como vai apontar a análise apresentada pelo Gepefe-Feusp em carta aberta:

Compreendemos a referida Resolução como parte da política neoliberal assumida pelo Estado brasileiro desde 1990, na qual prevalece a concepção de Estado mínimo para as políticas de bem-estar social. Este ideário tem orientado as pautas da educação e, no caso das DCNs, produz a regulação da organização e desenvolvimento do currículo escolar e da formação de professores/as aos moldes de interesses privatistas e financistas, sobretudo no que se refere à adaptação ao capitalismo na sua fase atual.

O *modus operandi* de produção das Diretrizes 4/2024 foi semelhante ao que já ocorrera em 2019. Desde a minuta os educadores têm indicado uma prática autoritária do CNE, assim como expressou o Fórum Nacional de Educação – FNE, na nota lançada em 08 de dezembro de 2023, intitulada *Em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério*, que denuncia a ausência de discussão pelas instituições educacionais, que não ocorreu nem mesmo no âmbito do Grupo de Trabalho de Formação do MEC.

A *Nota da diretoria do Andes-sn sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024* destaca a ausência de diálogo na construção do documento; a matriz de competências e habilidades; a BNCC como base da formação de professores; a concepção pragmatista e utilitarista dos estágios curriculares; a ausência da relação teórico-prática; a valorização do ensino à distância.



A Carta aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores Gepefe/Feusp acerca da Resolução do CNE n. 04/2024, destaca nove itens críticos.

Quadro 2: Principais argumentos contrários à
Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, na Carta Aberta
do Gepefe-Feusp

a)	Privatização (pré)anunciada da gestão escolar, perpetrada pela separação do caráter pedagógico e administrativo da gestão das escolas públicas favorece a terceirização (GEPEFE/Feusp).
b)	A concepção instrumental de professor e da sua formação.
c)	As DCNs abrangem a formação de professores para todas as modalidades de ensino, mas não explicitam os compromissos do Estado na formação contínua dos profissionais para cobrir todas elas.
d)	O falso recuo na concepção de competências.
e)	A dissociação teórico-prática da formação.
f)	O aprofundamento da negação da Pedagogia como ciência, curso e profissão.
g)	Tecnização e empobrecimento da Didática;
h)	Sequestro da educação pública nas DCNs elaboradas por membros representantes de interesses grupos privados.
i)	A concepção instrumental de Educação.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Contreras (2002) aborda que a proletarianização dos professores envolve “[...] a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica” (Contreras, 2002, p. 51).

Portanto, o que está de fato em disputa não é um dispositivo ou outro, é, de um lado, a reprodução ideológica



e proletarianização dos trabalhadores da Educação, seu empobrecimento formativo, e consequente alienação e reprodução das estruturas alienantes; do outro, a construção de trabalhadores intelectuais do seu ofício, com potencial transformador da realidade opressora, radicalmente presente em muitas escolas e instituições educadoras.

No campo de disputa político-curricular pelo poder, mesmo do lado dos que se contrapõem às resoluções, outras relações de poder se colocam, no centro das quais diferentes concepções de Pedagogia se afirmam.

1.3 DISSENSOS: A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA COMO ELEMENTO DE RUPTURA DOS ACORDOS

A possibilidade de revisão das diretrizes dos cursos de formação de professores e de pedagogia coloca em tônica o repensamento acerca de quais princípios serão assumidos, o que evidencia concepções, movimentos e forças antagônicas, gerando discussões e dissensos quanto à pauta do movimento de revogação bem-sucedido da Resolução CNE nº 2/2019, mas ainda em construção no que se refere à Resolução nº 4/2024.

Por exemplo, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) reivindica a revogação da Resolução nº 4/2024 e a retomada da Resolução nº 2/2015, bem como da Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e é expressão, principalmente de sua tese que afirma que a docência é a base da Pedagogia (ANFOPE, 2021).

A formação docente é a base da formação nos cursos de Graduação em Pedagogia. Assim, mesmo que a formação dos especialistas, a qual se refere o Art. 64 da LDB/96, (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), em nível de graduação, seja incorporada à formação do pedagogo, este pedagogo é um professor. (ANFOPE, 2021, p. 4)

A ANFOPE, historicamente, surge primeiramente como Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, na I Conferência Brasileira de



Educação realizada em 1980. Em 1993 passa a se chamar Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CANARCFE), vindo a assumir em 1990 sua denominação atual (Saviani, 2021)

No contexto da Resolução nº 01/2006 o papel da ANFOPE e demais movimentos foi importante, pois, naquele momento estava em voga a Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002, produto das discussões dos anos 90 e início dos anos 2000, cuja racionalidade formativa para as licenciaturas, calcava-se “nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico- instrumental (Portelinha, 2021, p. 217).

Portelinha (2021) reflete que a Resolução nº 1/2006 foi resultado de intenso debate e “garantiu avanços no sentido de incorporar princípios construídos pelos movimentos dos educadores, principalmente as teses defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).” Consideramos o avanço importante, mas parcial. Libâneo (2017, p. 55) identifica que a Resolução nº 1/2006 “elege a prática em docência como centro do currículo em detrimento da teoria, ou seja, a epistemologia da prática [...] acentua uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 ano.”

É necessário realizarmos a revisão desta diretriz, pois, ao subsumir o Pedagogo ao docente não restou espaço profissional distinto da docência ao Pedagogo, seja dentro da escola, na orientação educacional, na administração pedagógica, na gestão escolar, ou fora, nos hospitais, nos ambientes empresariais e jurídicos, nos museus, nos ambientes privados de liberdade que ainda assim, aglomeram humanos que possuem direito de serem educados. Se não há campo profissional ao Pedagogo fora da docência, não há razões para construir repertório teórico à Pedagogia, reforçando o esvaziamento e apagamento do seu campo epistemológico no Brasil.

Assumindo uma posição diferente, temos o documento intitulado “Posicionamento da Repped e da Andipe sobre a configuração do curso de pedagogia em face da resolução 02/2019 do conselho nacional de educação” documento publicado em 28 de abril de 2022. Neste, além da revogação da Resolução nº 2/2019, reivindica-se a revisão da Resolução



nº 01/2006 do CNE, alegando que as funções escolares não docentes, bem como, as não escolares e ainda assim pedagógicas em sua natureza, correm o risco de total extinção, processo de descaracterização do campo de atuação dos/as pedagogos/as, iniciado pela Resolução de 2006.

A Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia – Repped, é um coletivo de pesquisadores, professores e profissionais envolvidos com a Pedagogia, que tem como objetivo “promover estudos e investigações que alimentem o debate nacional sobre as configurações epistêmicas da Pedagogia como Ciência da Educação, curso e profissão (Repped, 2022).

A partir do trabalho de Pimenta, Pinto e Severo (2020) nota-se que a disputa é entre uma compreensão da pedagogia, no primeiro caso, como tecnologia da ação e no segundo como Ciência da e para a Educação. A análise que fazemos e com a qual concordamos é que após quase 20 anos das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução nº 01/2006 do CNE, o curso, a profissão e o campo epistemológico da Pedagogia sofreram consequências sérias, dentre elas destacamos:

I. Expansão desordenada e mercantilização dos cursos de Pedagogia, tendo como consequência fragilidade profissional dos egressos (Minhoto *et al.* 2022); 2 incapacidades de formar com qualidade para qualquer das atribuições que se propõe, por serem demasiados os objetivos formativos da atual configuração curricular (Saviani, 2021; Libâneo, 2006; Pimenta *et al.*, 2017); III – progressiva anulação e apagamento histórico da Pedagogia em sua composição epistemológica e profissional.

A intenção de reforma das diretrizes do curso de Pedagogia pelo CNE foi conhecida e publicizada em 10 de fevereiro de 2021, em formato “powerpoint”, colocadas como “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão” (ANDIPE, 2021). Conforme documento produzido pela ANDIPE, intitulado *Posicionamento da ANDIPE sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão” no CNE (ou quando a Pedagogia é negada à formação de professores) a resolução CNE nº 2/2019*. A reforma pretendida pelo CNE



[...] está baseada na lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, já rejeitada pelo campo acadêmico da educação e por muitos educadores, assentada no modelo de competências e habilidades, assim como realça a prática em contraposição à teoria. Desse modo, ela submete os profissionais da educação à condição de reprodutores de um currículo engessado, os mantém reféns de avaliações externas desvinculadas do contexto escolar e das salas de aula, restringe sua participação nas decisões curriculares em sua escola, retira-lhes a autonomia necessária para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus alunos. (ANDIPE, 2021)

Tanto no campo das licenciaturas específicas, quanto no campo da Pedagogia, o que temos percebido nas reformas políticas pós golpe cívico-militar de 2016 é um cenário de retorno político à perspectiva tecnicista de educação, alinhamento e condição de aprofundamento do paradigma político-econômico neoliberal, fortalecendo a ideia de uma educação como habilitação ao mercado de trabalho, sem direitos trabalhistas assegurados.

Não está nas entrelinhas ou intenções das reformas produzidas pelo CNE, o fortalecimento da perspectiva humanista e crítica, com real escuta aos movimentos sociais e entidades científicas que têm se manifestado e feito a resistência.

Com Pimenta, Pinto e Severo (2020) concordamos que “A finalidade da Pedagogia é oferecer aos(às) educadores(as) perspectivas de análise para compreenderem a formação humana [...]” sem uma formação sólida e propositivamente crítica, não é possível a transformação das condições materiais e ideológicas que produzem a negação da humanidade do humano, por esta razão não podemos concordar com a racionalidade prática e técnica como fundamento e princípio formativo, uma vez que

a *práxis* educativa depende de uma teoria pedagógica para poder ser consciente e voluntariamente a educação do homem em homem pelo homem, de outro lado, a teoria pedagógica depende da educação como *práxis*, pois ela só pode ser diretriz teórica da educação para a prática educacional enquanto conhecimento desta prática. (Schmied-Kowarzik, 1988, p. 129)



Lamentavelmente, para a classe trabalhadora, as opções políticas e formativas que têm sido realizadas pelo CNE demonstram interesse em manter e aprofundar as desigualdades sociais por meio das desigualdades educacionais. É importante salientar que o CNE não é uma entidade abstrata, sem rostos e referências, pelo contrário, ele tem sido ocupado com predominância pelo setor privado, entidades patronais e conglomerados empresariais, dentre elas, Alves-Junior (2021, p, 25) cita:

Todos pela Educação; Instituto Ayrton Senna; Movimento pela Base; Abril Educação; Kroton Educacional; Ser Educacional; Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior; Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular; Associação Nacional das Universidades Particulares, entre vários outros.

A classe hegemônica não irá operar pelo avanço cognitivo e social da classe popular que ocupa as escolas públicas desse país, portanto, como nos ensinou Freire (1987) não virá dos opressores a libertação dos oprimidos, cabe aos educadores, aos pedagogos e aos professores resistir e organizar-se para o enfrentamento destes descaminhos.

A pauta deste movimento deve incluir: I- a revisão do modelo de gerenciamento do estado brasileiro, exigindo responsabilidade direta com a educação, os educadores e os educandos; II - soberania dos setores e instituições públicas e científicas no âmbito do CNE, não se trata de paridade, porque é desigual a proporção de força econômica e ideológica entre entidades públicas e privadas, portanto, a luta deve ser pela soberania do setor público nas decisões da agenda pública deste país. III – Investimento em reuniões de debate das diferentes entidades e suas teses acerca da educação pública e da formação dos profissionais, buscando reunir forças e aglutinar sentidos comuns que contribuam para o enfrentamento do quadro de sucateamento da educação pública brasileira.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto refletiu sobre as concepções formativas acerca da Pedagogia presentes nas disputas político-curriculares em torno dos movimentos de revogação da BNC-Formação e da Resolução CNE/CP 4/2024, bem como dos encaminhamentos dados pelo CNE, em 2021, especificamente em relação à reforma do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os documentos utilizados foram as notas de repúdio publicizadas por diferentes associações científicas e políticas.

Neste processo, foi possível identificar consensos e dissensos, no primeiro âmbito ressaltamos a constituição da Frente Nacional que, com sucesso, conseguiu barrar a BNC-Formação, mas que ainda não reuniu forças para realizar o mesmo feito com as Diretrizes de 4/2024. No campo dos dissensos apontamos que reside na concepção de Pedagogia e da natureza epistemológica e profissional que cumpre a formação dos Pedagogos o ponto de ruptura entre o que pautam os movimentos.

A posição da autora é pela defesa da Pedagogia na valorização do objeto histórico ao qual dedicou seu campo, isto é, a prática social da educação, que se realize como postura crítica e criativa sobre e no mundo. Não nos interessa Pedagogos que não compreendem o seu trabalho como parte de um projeto de formação humana e social mais ampla, com a qual contribui diariamente. A perda do compromisso ético e político que se penetra na concepção imposta pelo CNE nos últimos cinco anos deseja inviabilizar a Educação como uma prática social que tem força para mudar a sociedade, não apenas para mantê-la em seu *status quo*.

De modo geral, o curso de Pedagogia tem sido negligenciado nas atuais diretrizes, sua especificidade foi dissolvida, e não é possível qualquer reconhecimento da diferença entre a licenciatura em Pedagogia e as demais licenciaturas no âmbito dos documentos. Se as diretrizes específicas limitaram a Pedagogia à docência, as atuais reduziram a docência à transmissão das competências e habilidades da BNCC, não restando absolutamente nenhuma coerência entre o campo disciplinar da Pedagogia e o que se deseja fazer dos cursos.



REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. ANDES-SN, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 1/mai/2025.

ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Posicionamento da Andipe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão”** no CNE (ou quando a Pedagogia é negada a formação de professores), 2021. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/manifesto>. Acesso em: 02 /maio/2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia, 2021**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 02/maio/ 2025.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela Retomada da Res. 02/2015, 2023**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>. Acesso em: 02 /maio/2025.

ALVES-JUNIOR, Celestino. Profissão de Pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim. **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-01-de-15-de-maio-de-2006-dcns-pedagogia>. 02 /maio/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao->



[cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558](#). Acesso: 02 / maio/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2019**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para a atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 fev. 2019. Seção 1, p. 22-23. Disponível em: https://deg.unb.br/wp-content/uploads/Resolucao_CNE_CP_n_02_de_20_de_dezembro_de_2019.pdf. Acesso: 02 /maio/2025.

CONTRERAS, José G. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Mariana M. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GEPEFE-FEUSP. **Carta aberta do Grupo de Estudos Sobre Formação de Educadores Gepefe/Feusp acerca da Resolução Nº 4 de 2024**. São Paulo, 5, nov. 2024. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/>. Acesso em: 01 mai. 2025.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente. Acesso em: 05/maio/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos. Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, p. 213-241, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser



ensinado às crianças. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; AGUIAR, Thiago Borges de. **Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos**. 2022. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5044>. Acesso em: 08/un/2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 09/jun/2025

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolin de Lima. A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1- 20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092020000100137&lng=pt. Acesso: 02 /maio/2025.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, Jul./Set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-216.pdf>. Acesso em: 20/maio/. 2025.

REPPED; ANDIPE. **Posicionamento da Repped e da Andipe sobre a configuração do curso de Pedagogia em face da Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação**. [S.l.:



s.n.], [2019]. Disponível em: <https://www.rededepedagogia.com/notas>. Acesso em: 23 de março 2025.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado *et al.* O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 56, n. 1, p. 20-38, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: autores associados, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em Pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. In: **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas – SP. V. 9, 2023, p. 1-26. Disponível em; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9093519>. Acesso: 02 /maio/2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023033, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670012>. Acesso em: 11 mar. 2023.

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



2

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO/A: pressupostos e teses

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

Nas últimas décadas, o campo profissional da Pedagogia tem sido atravessado por profundas transformações, impulsionadas por mudanças nas dinâmicas sociais, educacionais e produtivas. Em meio a essas transformações, perduram e atualizam-se alguns desafios concernentes à constituição do estatuto profissional do/a pedagogo/a e ao reconhecimento da especificidade e legitimidade de sua atuação em distintos espaços sócio-ocupacionais. Historicamente, tal constituição e reconhecimento têm sido afetados pela indefinição do espaço jurisdicional da profissão pedagógica, pela fragilização de seu estatuto epistemológico e pela ausência da participação dos profissionais na construção e definição de um projeto ético-político de profissão. Esses elementos, combinados, limitam o reconhecimento institucional e social da Pedagogia enquanto profissão dotada de expertise técnico-científica própria e de função social específica.

Tendo em vista esse cenário, este ensaio propõe-se a analisar os desafios contemporâneos relacionados à constituição do estatuto profissional da Pedagogia, especialmente no que se refere à regulamentação da profissão de pedagogo/a. Considerando as múltiplas facetas do problema, optamos por abordá-lo à luz de pressupostos teóricos que orientam estudos recentes sobre trabalho, profissionalização e identidade profissional em diversos campos disciplinares, com destaque



para as contribuições da sociologia do trabalho e das profissões, bem como suas aplicações no campo da educação.

Parte-se da premissa de que o reconhecimento e o fortalecimento profissional da Pedagogia exigem não apenas a delimitação de uma base cognitiva e normativa, mas também a capacidade de responder às demandas sociais emergentes, contribuindo para a formação humana em uma perspectiva crítica e emancipatória. Ademais, nossa análise implica a compreensão da Pedagogia como campo de saber e prática social que ultrapassa os limites da escola, alcançando outras esferas da vida social em que o trabalho educativo se faz presente.

Não obstante a assunção de tais premissas, propõe-se uma análise que preserve a complexidade intrínseca ao fenômeno, rejeitando reducionismos de cunho normativo ou funcionalista. Tal postura epistemológica impeliu-nos à busca de referenciais teórico- metodológicos que possibilitassem compreender, de forma integrada e dialética, as dinâmicas sociais e as transformações históricas que conformam a profissão pedagógica, reconhecendo- as como dimensões indissociáveis na compreensão dos processos de legitimação e conflito inerentes ao campo de formação e atuação profissional. Nesse sentido, destacamos três grandes desafios teórico- metodológicos.

O primeiro desses desafios diz respeito a apropriação crítica de conceitos e quadros teóricos provenientes de campos disciplinares tradicionalmente alheios à discussão sobre a profissão pedagógica, em especial aqueles vinculados à sociologia das profissões e à sociologia do trabalho. Tal empreendimento demandou um duplo movimento analítico: por um lado, a imersão em referenciais teóricos desses campos; por outro, a seleção criteriosa de categorias passíveis de mediação com o objeto específico da pesquisa, evitando tanto a aplicação acrítica de modelos analíticos quanto a redução a perspectivas endógenas.

O segundo desafio teórico-metodológico consistiu em mobilizar o arcabouço conceitual produzido por autores brasileiros que investigam o estatuto epistemológico da Pedagogia, com destaque para as contribuições de Libâneo (2005), Saviani (2012), Pimenta (2006), Santoro (2008) e



Severo (2015). Tal exigência deriva da necessidade de ancorar a análise da profissão em abordagens que reconheçam a singularidade histórica e política da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e prática social no Brasil.

O terceiro desafio analítico, que simultaneamente se configura como possibilidade heurística, relaciona-se à necessidade de articular as particularidades da profissão pedagógica às determinações da totalidade social, superando tanto abordagens que reduzem o fenômeno a experiências subjetivas isoladas quanto análises estruturalistas que obliteram a agência dos sujeitos.

Vencidos esses desafios, realizamos um exercício de reflexão sobre o tema, que consistiu em pensar, a partir das teorias e dos conceitos oriundos dos campos e estudos supracitados, as contradições, os dilemas e as potencialidades que atravessam o campo profissional da Pedagogia e que ensejam a reivindicação de seu reconhecimento jurídico-político, por meio da regulamentação profissional, ainda não estabelecida em âmbito nacional. Com o intuito de organizar, de forma mais sintética e coerente, o ensaio teórico que decorre dessa reflexão, apresento, a seguir, sete pressupostos analíticos e as teses deles derivadas, que estruturam o percurso argumentativo que fundamenta a defesa e proposição de um marco de regulamentação profissional para a Pedagogia.

Para fins de esclarecimento, é importante destacar que os pressupostos apresentados foram extraídos de um conjunto de leituras e referenciais teóricos assumidos neste trabalho, com ênfase nas contribuições da Sociologia das Profissões, da Sociologia do Trabalho, da Pedagogia e da Teoria Social. As teses aqui formuladas, por sua vez, constituem construções analíticas próprias, elaboradas a partir de uma interpretação crítica desses pressupostos.

Reconhece-se, desde já, que tais teses são passíveis de questionamento e debate — e é precisamente nesse caráter aberto que reside sua utilidade como instrumentos de análise. Elas orientam a forma como buscamos interpretar as implicações teóricas e políticas dos fundamentos adotados, especialmente no que se refere à compreensão da profissão de pedagogo/a na contemporaneidade. Feitas essas considerações, seguem-se a apresentação e a discussão dos referidos pressupostos e teses.



Pressuposto 1 – Profissões são formas de especializações do trabalho coletivo que, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, vinculam indivíduos a “órbitas profissionais específicas, tão logo o trabalho assume um caráter social, executado na sociedade e através dela” (Iamamoto, 1982, p.62).

Tese 1 – A existência da profissão de pedagogo é decorrência direta do grau de desenvolvimento social, historicamente alcançado nas sociedades modernas, que “determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (Saviani, 1989, p. 1-2).

O primeiro pressuposto diz respeito ao reconhecimento de que as profissões se configuram como especializações do trabalho coletivo, resultantes da divisão social e técnica do trabalho. Essa especialização assume contornos particularmente acentuados no sistema capitalista, ao vincular indivíduos a campos profissionais específicos. Nesse sentido, e à luz das implicações da tese de Saviani, a emergência da profissão de pedagogo/a seria resultado do grau de desenvolvimento histórico-social atingido pelas sociedades modernas. Tais sociedades evoluíram sob influências de racionalidades diversas, marcadas por dinâmicas políticas e econômicas conflituosas, pelas relações interestatais e pela conformação de formas organizativas políticas e sociais. É nesse contexto que o trabalho pedagógico — que inclui, mas não se restringe à atuação do pedagogo/a — se consolidou como uma modalidade especializada de trabalho, exercida por pedagogos e por outros profissionais, dentro e fora do sistema escolar.

Pressuposto 2 – Para conquistar e manter sua posição no sistema sócio-ocupacional, as profissões disputam espaços de jurisdição profissional (Abbott, 1988) e tendem a reivindicar exclusividade, em função da expertise de sua base cognitiva, atestada por credenciais obtidas em processos de formação profissional (Freidson, 1998).

Tese 2 – O espaço jurisdicional da profissão de pedagogo é pouco delimitado e o credencialismo educacional não lhe garante exclusividade.

À medida que a divisão social e técnica do trabalho se complexifica e se expande para outras ocupações, as profissões, para conquistar e manter determinada posição no sistema



sócio-profissional, passam a disputar espaços de jurisdição profissional. Abbot (1988) discute esse conceito afirmando que as profissões procuram sempre delimitar seus campos de atuação, os quais podem entrar em confronto com os de outras categorias. Assim, na medida em que buscam afirmar suas posições dentro do sistema ocupacional, elas esforçam-se por circunscrever suas áreas de jurisdição profissional. Nesse processo, as profissões bem-sucedidas tendem, então, a reivindicar exclusividade de atuação em determinado campo de práticas, amparadas pela expertise de sua base cognitiva — ou seja, pelo corpo de conhecimentos que as sustenta, cuja validação é dada por meio de credenciais educacionais obtidas em processos formativos.

Referimo-nos aqui a diplomas e certificados que atestam e sinalizam, para a sociedade, a competência — e a expertise diferenciada — desses profissionais, em relação a leigos ou a membros de outras profissões. Quando consideramos a profissão de pedagogo/a sob o viés do reconhecimento de sua jurisdição profissional, constatamos que o espaço jurisdicional da profissão ainda é pouco delimitado. Em muitos casos, ele é compartilhado com outras profissões, sofrendo certa subordinação epistemológica e profissional em relação a estas. Embora, em muitos casos, essa partilha possa ser justificada, em outros ela revela que a profissão ainda não teve sua relevância e especificidade de intervenção — bem como seu saber-fazer — devidamente reconhecidos e legitimados. Com efeito, o credencialismo conferido pelo diploma de graduação em Pedagogia não garante esse reconhecimento e legitimação em diversos espaços sócio-profissionais nos quais os/a pedagogos/as atuam ou almejam atuar de forma mais efetiva e recorrente.

Pressuposto 3 – Quanto mais bem estabelecida é a base cognitiva de uma profissão, maior força tem o credencialismo na constituição e (re) afirmação da identidade profissional (Abbott, 1988; Dubar, 2005).

Tese 3 – A fragilidade do estatuto profissional da Pedagogia decorre, dentre outros fatores, da sistemática negação e/ou descaracterização do seu estatuto epistemológico.

O terceiro pressuposto e a respectiva tese referem-se à força do credencialismo e ao estatuto epistemológico da base cognitiva de uma profissão. Quanto mais consolidada



se apresenta essa base — isto é, quanto mais robusto for seu estatuto epistemológico —, maior é o poder do credencialismo conferido pelas instituições formativas na afirmação da identidade profissional, fortalecendo os vínculos do sujeito com a profissão e com sua fundamentação científica.

A tese que proponho, fundada nesse pressuposto, sustenta que a fragilidade do estatuto profissional da Pedagogia decorre, entre outros fatores, da sistemática negação ou

descaracterização de seu estatuto epistemológico. Conforme observado por Pimenta, Pinto e Severo (2020), verifica-se há décadas um processo de escanteamento, secundarização e negligência da Pedagogia enquanto ciência nos próprios cursos de formação. Essa subvalorização implica diretamente na constituição da identidade profissional do pedagogo e no próprio reconhecimento de seu estatuto, o que explica a sua fragilidade no contexto sócio- profissional contemporâneo.

Pressuposto 4 – O fortalecimento do estatuto de uma profissão está dialeticamente relacionado às respostas que esta profissão, potencialmente, pode oferecer a determinadas demandas sociais (Netto, 2007).

Tese 4 – A despeito da fragilidade do estatuto epistemológico e profissional da pedagogia, a presença das/os pedagogas/os em diferentes espaços ocupacionais, continua se ampliando e se diversificando, sinalizando uma legítima e coerente identificação das/os pedagogas/os como profissionais com maior especialização técnico-científica e/ou reserva de conhecimento teórico-prática para lidarem com o fenômeno da educação, em seu sentido mais amplo e multifacetado (Severo, 2015, 2021; Magalhães, 2023).

O pressuposto quatro refere-se diretamente à elaboração de José Paulo Netto (2007), que sustenta que o fortalecimento do estatuto de uma profissão está dialeticamente relacionado às respostas que essa profissão pode oferecer a determinadas demandas sociais. Nesse sentido, Netto observa:

[...] a afirmação e o desenvolvimento de um estatuto profissional (e dos papéis a eles vinculados) se opera mediante a intercorrência de um duplo dinamismo: de uma parte, aquele que é deflagrado pelas demandas



que lhe são socialmente colocadas; de outra, aquele que é viabilizado pelas suas reservas próprias de forças (teóricas e prático- sociais), aptas ou não para responder às requisições extrínsecas – e este é, enfim, o campo em que incide o seu “sistema de saber (Netto, 2007, p. 92).

Assim, o estatuto de uma profissão estaria condicionado a esse duplo dinamismo — às demandas sociais que lhe são colocadas e à capacidade que a própria profissão possui de respondê-las. A partir desse pressuposto, propõe-se a seguinte tese para a Pedagogia: não obstante a fragilidade de seu estatuto epistemológico e profissional, observa-se a ampliação e diversificação dos espaços ocupacionais nos quais os/as pedagogos/as atuam. Tal expansão sinaliza uma legítima e coerente identificação dos/as pedagogos/as como profissionais dotados de especialização técnico-científica e de reservas teórico-práticas aptos a lidar com o fenômeno educacional em sua dimensão mais ampla e multifacetada. Em outras palavras, a expertise desses profissionais não se circunscreve ao ambiente escolar, atuando também em distintos contextos sociais e ocupacionais — no âmbito da saúde, da assistência social, das corporações, da cultura, do lazer, da pesquisa científica, da tecnologia, entre outros — o que evidencia o potencial da Pedagogia para responder às demandas sociais contemporâneas.

Pressuposto 5 – O projeto profissional de uma profissão confere sentido, direção e legitimidade às práticas profissionais, conectando-as com as práticas sociais mais amplas e com projetos societários aos quais se vinculam, implícita ou explicitamente.

Tese 5 – Historicamente, a atribuição de sentido do projeto profissional da pedagogia foi dada por seus agentes externos e não pelos profissionais. A chamada “crise de identidade do curso” (Silva, 1999; Cruz, 2011) continuou sendo uma marca histórica do projeto de formação profissional, mesmo quando orientado por uma perspectiva crítica. Mais do que isso, a “crise de identidade do curso” inviabilizou a construção e assunção coletiva de um projeto ético-político de profissão, produzindo uma segunda crise: a crise da identidade profissional.



José Paulo Neto, em suas análises no campo do Serviço Social, contribui de forma significativa para a compreensão do conceito de projeto ético-político de profissão. Trata-se de uma noção que confere direção e legitimidade às práticas profissionais, ao mesmo tempo que as articula com práticas sociais mais amplas e com projetos societários aos quais essas profissões se vinculam, de maneira implícita ou explícita. Como destaca o autor:

[os projetos profissionais] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (Netto, 1996, p.4).

Netto (1996) postula que a direcionalidade e legitimidade conferidas às práticas profissionais articulam-se intrinsecamente a macroestruturas societárias. Nessa perspectiva, compreendemos que, assim como Serviço Social, profissões como a Pedagogia estão imbricadas, implícita ou explicitamente, em projetos políticos mais amplos. Tal imbricação, longe de reduzir-se a um viés meramente corporativista, constitui um princípio basilar para a compreensão crítica do papel social das categorias profissionais. Contudo, como observa o autor, tais projetos nem sempre são transparentes ou assumidos coletivamente pelo corpo profissional, demandando uma análise desveladora de suas contradições e implicações.

A construção histórica do projeto profissional da pedagogia caracteriza-se por uma genealogia exógena, marcada pela hegemonia de agentes externos (Estado, grupos políticos e categorias profissionais adjacentes) na definição de seus parâmetros normativos. Nesse contexto, a chamada “crise de identidade” do curso de Pedagogia — amplamente debatida na literatura — permanece como uma marca histórica do projeto de formação profissional, mesmo quando este se encontra



fundamentado em diretrizes curriculares orientadas por uma perspectiva crítica.

Nota-se, de forma recorrente, a ausência de uma marca efetiva dos profissionais da Pedagogia na construção desse projeto formativo, assim como a limitada participação dos estudantes na definição dos rumos do curso. Tal ausência não é irrelevante: ela contribui para fragilizar o estatuto profissional da Pedagogia.

Diante disso, ao passo em que permanece a crise de identidade do curso de Pedagogia, agrava-se uma segunda crise enfrentada pela Pedagogia: a crise de identidade profissional, cuja manifestação pode ser atestada pela frágil constituição de perspectivas unitárias e universais acerca da função sociopolítica da profissão.

Com efeito, ainda não logramos construir, de maneira clara, tampouco assumir coletivamente, um projeto ético-político que fundamente a profissão de pedagogo/a. Em grande parte, essa dificuldade decorre do modo como o sentido desse projeto tem sido historicamente atribuído “de fora para dentro”. Por um lado, em razão quase exclusiva das determinações normativas que orientaram os projetos formativos e que, embora relevantes, não contemplaram a complexidade e a pluralidade dos espaços e das funções desempenhadas pelos profissionais ou demandadas pela sociedade. Por outro lado, observa-se a hegemonia de agentes externos à profissão como protagonistas no processo de definição do projeto formativo, o que tende a deslocar os próprios profissionais da Pedagogia da posição de sujeitos ativos no debate sobre dos rumos e fundamentos de sua prática.

Pressuposto 6 – A função social de uma profissão é, constantemente, desafiada por mudanças sócio-históricas, que incidem sobre o sistema de profissões e político-econômico, demandando, em muitos casos, a revisão de seu estatuto e sua adaptação às novas realidades. Este processo reflete mudanças nas forças produtivas, nos conflitos de classe e nos padrões legais e políticos, desafiando a legitimidade das profissões e exigindo sua constante atualização.

Tese 6 – Na particularidade do contexto sócio-histórico em que vivemos e considerando a permeabilidade das práticas educativas nas organizações e instituições sociais e



as implicações dos processos educativos nas políticas sociais, não só educacionais, mas também das áreas da cultura, lazer, saúde, trabalho, ciência, tecnologia, direitos humanos, entre outras, compreendemos que a profissão de pedagogos/a, tem se reconfigurado e se redimensionado, em face das novas demandas e possibilidades formativas e de desenvolvimento humano, cujas implicações raramente tem sido contempladas nos cursos de pedagogia.

A função social de uma profissão — reconhecidamente dinâmica e historicamente situada — é permanentemente reconfigurada pelas transformações societárias. Como analisa José Paulo Neto (2007), mudanças nas demandas coletivas, no sistema político-econômico e nas próprias relações de produção exigem processos contínuos de revisão dos estatutos profissionais, condição indispensável para que as categorias mantenham relevância ante novas realidades.

Esse dinamismo está intrinsecamente vinculado a fatores estruturais: alterações nas forças produtivas, conflitos de classe e reordenamentos legais desafiam não apenas as práticas profissionais, mas a própria legitimidade social das profissões, demandando mecanismos institucionais de atualização crítica. Nas palavras do autor:

o dinamismo histórico-social recoloca, a cada uma de suas inflexões, a urgência de renovar (e, nalguns casos, de refundar) os estatutos das profissões particulares. Isto significa, que, em lapsos diacrônicos variáveis, todos os papéis profissionais veem-se em xeque – pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas, pelo grau de agudeza e de explicitação das lutas de classe, pela emergência (ou rearranjo) de novos padrões jurídico-políticos etc. Decorrentemente a original legitimação de um estatuto profissional encontra-se periodicamente questionada – e não lhe é suficiente o apelo à sua fundamentação anterior, senão que se lhe põe como premente reatualização que a compatibilize com as demandas que se lhe apresentam (Netto, 2007, p. 91).

A partir dos pressupostos anteriormente discutidos, pode-se formular uma tese central: no contexto socio-histórico contemporâneo, marcado pela crescente permeabilidade das práticas educativas nas mais diversas organizações e instituições



sociais, observa-se a emergência de novas demandas dirigidas à profissão de pedagogo/a. Tais demandas não se restringem ao campo educacional estrito, mas se estendem às políticas sociais de diferentes áreas — como cultura, lazer, saúde, trabalho e ciência — nas quais os processos educativos se mostram cada vez mais implicados.

Mais do que isso, é possível afirmar que a profissão de pedagogo/a já tem passado por processos de reconfiguração e redimensionamento, em resposta a essas novas exigências sociais e às possibilidades ampliadas de formação e desenvolvimento humano. No entanto, tais transformações não têm sido acompanhadas, de forma correspondente, pelos cursos de formação em Pedagogia. Percebe-se, nesse sentido, um descompasso entre o que se manifesta na prática social da profissão e o que é prescrito, orientado ou concebido no interior dos projetos formativos, ainda que os documentos curriculares oficiais proponham uma perspectiva crítica e ampliada.

Esse desnível evidencia, uma vez mais, o que Paulo Netto (2007) já alertava: os estatutos profissionais necessitam ser periodicamente revisados em função das mudanças nas demandas sociais. No caso específico da Pedagogia, uma das mudanças mais expressivas é o reconhecimento de que práticas educativas vêm sendo mobilizadas — de forma formal ou informal, sistematizada ou não — em múltiplos espaços institucionais e organizacionais que participam ativamente da disputa pela direção moral e intelectual da sociedade.

Assim, no contexto sócio-histórico contemporâneo, a função social da Pedagogia expande-se para além dos muros escolares, permeando políticas transversais de cultura, saúde, trabalho e outras esferas públicas. Essa ampliação fenomenológica da atuação do/a pedagogo/a decorre de transformações estruturais — mudanças nas forças produtivas, conflitos de classe e reordenamentos legais. Contudo, evidencia-se um descompasso estrutural entre essa reconfiguração prática e os parâmetros formativos dos cursos de Pedagogia, ainda que as diretrizes curriculares professsem perspectivas críticas (Brasil, 2006).

Esse desalinhamento manifesta-se na persistência de uma formação centrada no espaço escolar, desconsiderando que as práticas educativas contemporâneas se mobilizam



também em outros aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 1991), como organizações não governamentais, mídias, sindicatos, corporações e organizações públicas e privadas. Nesses espaços disputam-se concepções de mundo e projetos societários, constituindo-se como trincheiras no qual o/a pedagogo/a poderia atuar como intelectual orgânico, mediando criticamente a construção de sentidos emancipatórios para as práticas educativas que perpassam tais espaços. A atual formação, no entanto, não prepara os profissionais para intervir nessas arenas, o que reduz o potencial alcance de intervenção crítica da Pedagogia.

Pressuposto 7 – A regulamentação profissional e os códigos deontológicos explícitos e implícitos constituem, ao lado das diretrizes curriculares dos cursos de formação profissional, as bases sobre os quais se ergue os pilares que dão sustentação ao projeto ético-político de uma profissão. (Iamamoto, 2012).

Tese 7 – O processo de regulamentação da profissão de pedagogo é uma condição necessária, embora insuficiente, para fortalecimento do estatuto profissional da pedagogia e da construção e consolidação de um projeto ético-político de profissão que esteja à altura das respostas exigidas pelo contexto histórico-social. Tais respostas são necessárias ao enfretamento dos entraves e contradições que obstaculizam e retardam a travessia, rumo à uma sociedade mais justa e igualitária, cujos sujeitos sejam formados numa perspectiva crítico-emancipatória, não apenas durante o processo de escolarização, mas no processo educativo que se estende por toda a vida.

A regulamentação profissional, juntamente com os códigos deontológicos (explícitos ou implícitos) e as diretrizes curriculares, constitui a base institucional sobre a qual se estrutura um projeto ético-político profissional. No caso específico da Pedagogia, defende-se que a regulamentação da profissão de pedagogo/a é condição necessária — ainda que não suficiente — para consolidar seu estatuto profissional e alinhá-lo às exigências do contexto sócio-histórico contemporâneo.

Contudo, a questão central reside no tipo de regulamentação a ser implementada. Historicamente, o debate sobre a regulamentação da Pedagogia tem sido marcado por simplificações reducionistas, associando-a



equivocadamente a projetos conservadores ou corporativistas. Essa visão maniqueísta ignora que os argumentos pró e contra a regulamentação podem assumir configurações político-ideológicas diversas, desde perspectivas neoliberais até abordagens crítico-transformadoras.

Assim, um projeto de regulamentação da profissão alinhado ao horizonte ético-político emancipatório deve, portanto, evitar duas armadilhas: 1) a fetichização da regulamentação, que a reduz a mero instrumento de controle burocrático, desvinculado das lutas por hegemonia; 2) a negação acrítica de sua relevância, que desconsidera seu potencial para assegurar direitos profissionais e demarcar competências pedagógicas em espaços educativos escolares e não escolares.

Nessa perspectiva, a regulamentação adquire sentido estratégico quando articulada a um projeto pedagógico contra-hegemônico, capaz de garantir autonomia profissional sem recair em corporativismo, e de expandir as fronteiras da atuação pedagógica sem diluir sua especificidade epistemológica.

Sabemos que a regulamentação profissional tensiona princípios liberais de organização social, que privilegiam a autorregulação do mercado e a mínima intervenção estatal na economia. Nas constituições brasileiras, prevalece o princípio do livre exercício das profissões como norma, fundamentado na doutrina liberal de não interferência do Estado nas relações laborais. A regulamentação é admitida como exceção apenas quando há risco comprovado de dano social coletivo — como em atividades que demandam expertise técnica para evitar danos à vida (medicina) ou à ordem jurídica (direito).

No entanto, essa lógica revela uma contradição paradigmática quando aplicada à educação: embora as práticas pedagógicas influenciem diretamente a formação de subjetividades, a construção de valores societários e a reprodução crítica da cultura, sua regulamentação é sistematicamente negligenciada. Sob o argumento reducionista de que a atuação de profissionais não habilitados não causaria danos significativos, naturaliza-se uma desvalorização estrutural da educação como campo técnico-científico. Essa invisibilização perpetua a ideia de que qualquer indivíduo — independentemente de formação específica — está apto a mediar processos educativos, mesmo em contextos complexos



que implicam a garantia de direitos sociais, com destaque para a educação.

Diante desse paradoxo, propomos repensar a regulamentação da profissão de pedagogo/a com base em cinco princípios orientadores, que visam alinhar a atuação da profissão às novas demandas sociais e fortalecer seu papel no contexto educacional e social:

1. Reconhecimento e legitimação da atuação profissional: a regulamentação deve reconhecer e legitimar a atuação dos/a pedagogos/as tanto em espaços sócio-ocupacionais já consolidados quanto em novos espaços que se encontram em expansão. Este reconhecimento é fundamental para o fortalecimento da profissão, ampliando sua presença em áreas diversas e essenciais para o desenvolvimento social.
2. Definição de atribuições e prerrogativas profissionais: a regulamentação deve descrever de maneira clara as atribuições e prerrogativas dos/a pedagogos/as, relacionadas ao saber-fazer da profissão. Isso é especialmente importante para resolver conflitos de jurisdição profissional em equipes multidisciplinares, nas quais o/a pedagogo/a frequentemente se encontra inserido/a, tanto dentro quanto fora do contexto escolar.
3. Reafirmação da autonomia profissional: a regulamentação deve reafirmar a autonomia da profissão, não apenas no que se refere à definição de prerrogativas, mas também no reconhecimento da autonomia como um princípio fundamental. Essa autonomia deve estar baseada em fundamentos político-pedagógicos já reconhecidos nas normativas educacionais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
4. Instrumento de proteção e ação sindical: a regulamentação precisa constituir-se como instrumento jurídico de defesa da categoria, permitindo que sindicatos e órgãos de controle (como o Ministério Público) combatam práticas lesivas: desvios de função, contratação de profissionais não habilitados para funções pedagógicas (comum na Educação Infantil, Educação Especial e EJA) e subproveitamento técnico. Essas distorções,



além de desvalorizar a profissão, comprometem a qualidade educativa, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

5. Compromisso com um projeto ético-político: Finalmente, a regulamentação deve ser um instrumento que se vincule a um projeto ético-político de profissão, com propósitos educacionais, políticos e sociais que estejam alinhados a um projeto de sociedade comprometido com a justiça social, a superação da exploração de classe, das opressões e das desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, a regulamentação deve refletir um compromisso com valores que transcendem o âmbito da profissão, inserindo-se em um movimento maior de transformação social.

Em síntese, a regulamentação da profissão de pedagogo/a configura-se como um passo indispensável para consolidar o estatuto profissional e alinhar a atuação pedagógica às demandas sócio-históricas, transcendendo visões reducionistas que a limitam a mero formalismo ou a rejeitam acriticamente. Portanto, a regulamentação da profissão de pedagogo/a não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como um instrumento estratégico vinculado à consolidação de um projeto ético-político comprometido com a justiça social. Sua efetivação, ancorada em princípios democráticos e emancipatórios, pode contribuir para o fortalecimento da identidade profissional, a valorização do trabalho pedagógico e a ampliação da atuação em múltiplos contextos educativos, reafirmando o papel social da Pedagogia na construção de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. D. **The system of professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: The University of Chicago Press. 1988.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**. História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IAMAMOTO, M. V. **Legitimidade e crise do serviço social. Um ensaio de interpretação sociológica da profissão**. 1982. 244fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade de São Paulo. 1982. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11145/tde-20220208-015830/fr.php>. Acesso: 02 / maio/2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, J. E. P. Função sociopolítica da educação e o papel dos pedagogos na educação não-escolar: âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos teórico-profissionais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370751305_Funcao_sociopolitica_da_educacao_e_o_papel_dos_pedagogos_na_educacao_nao-escolar_ambitos_de_atuacao_politico-pedagogicos_e_campos_teorico-profissionais. Acesso: 02 /maio/2025.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social — notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática in: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001541973>. Acesso: 02 /maio/2025.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis educativa**, v. 15,



2020. <https://repositorio.usp.br/item/003073268>. Acesso: 06 / maio/2025.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 1989.

SEVERO, J. L R de L.; ZUCCHETTI, D. T. Pedagogia na/para educação não escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do pedagogo. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. Cortez Editora, 2021.

SEVERO, J. L. R de L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. 265 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>. Acesso: 20 / maio/2025.

SILVA, C. S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.



3

PEDAGOGIA E DIDÁTICA: objetividade intrínseca ao ato educativo

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

O estudo que aqui apresentamos se vincula à história da pesquisadora na sua trajetória acadêmica como professora de Didática ministrando a disciplina no curso de pedagogia e nas licenciaturas. Como também na pós-graduação, com disciplinas que tem foco na formação de professores e trabalho docente. E, ainda, com seus estudos e pesquisas de doutorado e pós-doutorado no campo da Didática. Assim, como de sua ativa participação nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs).

O artigo, resulta também, das sistematizações que realizamos para apresentação do simpósio 2 intitulado *A pesquisa em Didática: questões epistemológicas e temas emergentes, do eixo 1, Saberes da Didática em sua relação com os saberes da Pedagogia*. Por meio do qual procuramos expressar coerência com a temática central do citado eixo. Com efeito, cabe observar que, por sua natureza, o texto contém reflexões bem melhor desenvolvidas do que àquelas que foram possíveis realizar na apresentação e discussões do simpósio, do dia 08 de novembro no XXII ENDIPE, em João Pessoa – PB. De modo que o participante, possa ter uma oportunidade de entrar em contato com os estudos formulados para tal.

O objetivo é analisar a objetividade intrínseca da relação Didática e Pedagogia, por meio da Pedagogia histórico-crítica



e seus fundamentos onto-gnosiológicos. Nos procedimentos técnico-operativos fez uso da pesquisa bibliográfica, nos termos de Joaquim Severino (2016).

Para essa modalidade, recorremos a Severino (2016) para explicitar o modo como essa investigação foi desenvolvida. Em concordância com o autor, tivemos como material analítico as produções disponíveis, “decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” (Severino, 2016, p. 131). Trabalhamos a partir de categorias teóricas desenvolvidas “por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2016, p. 131) notadamente de estudiosos marxianos e marxistas, para a explicitação da teoria e do método de análise que, ao mesmo tempo, são pressupostos e finalidades da pesquisa, e, de igual modo, do que está publicado sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Os livros e os artigos foram as fontes dos temas pesquisados, “a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes” nessas produções (Severino, 2016, p. 131). Privilegiamos, notadamente, as produções de Dermeval Saviani ante ao fato de que nos propomos a analisar e sistematizar o estudo em tela a partir da teoria pedagógica formulada e sistematizada por esse pensador.

O texto está organizado, para além da *Introdução* e das *Considerações finais*, em três seções que buscam discutir temáticas constitutivas da análise, e que procuram se aproximar do objetivo definido.

3.1 DOS FUNDAMENTOS ONTO-GNOSIOLÓGICOS

Iniciamos esse estudo para que não paire dúvida alguma, apresentando a inteira sintonia do expoente da Pedagogia Histórico-Crítica com a teoria do ser social de Marx. Ao contextualizar a PHC, do ponto de vista teórico, Saviani (2005b, p. 141) expressa com muita clareza os fundamentos a partir dos quais ela se ergue:

[...] quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não



se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2005b, p. 141).

Com o dito acima, o autor clarifica a decisão de empreendermos, em nossos estudos em didática, maior sintonia, coerência lógica e teórica com as proposições e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Destarte se a atividade humana, e, portanto, a educação, realiza-se sempre em contextos determinados, e se precisamos compreender as bases materiais que a constitui, melhor dizendo, acessar idealmente as relações sociais que dão a forma de *ser* e de *vir a ser* da prática educativa, é a partir dos fundamentos ontológicos e epistemológicos que produzimos as sistematizações e a organização do trabalho pedagógico-didático escolar, com a finalidade de construir em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida pelo conjunto dos homens.

Retomamos, aqui, a indagação sobre as concretas condições e formas de organização e sistematização do trabalho educativo em uma perspectiva histórico-crítica, com a finalidade de melhor rastrear os fundamentos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos e pedagógico-didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, tal como explicitados por Saviani (2005, 2006, 2007b, 2008a, 2008b).

Saviani (2005b, p. 100), nas suas aproximações à Pedagogia Histórico-Crítica e clarificação das relações de mediação entre a *práxis* educativa e a sociedade, deixa claro seu recurso analítico a partir do método dialético ao afirmar:

a Pedagogia Crítica, implica a clareza dos determinantes sociais da Educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a Educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a Educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.



Para o autor, trata-se, pois de uma pedagogia revolucionária centrada na igualdade essencial entre os homens, igualdade que se dá em termos reais e não apenas formais: “Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (Saviani, 2008b, p.52). Considerando, dessa forma, a transmissão e difusão de conteúdos vivos e atualizados uma das tarefas primordiais do processo educativo, em geral, e da escola, em particular.

Como uma pedagogia revolucionária, não entende a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Como consequência, combate radicalmente a ideia de que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social e compreende que, mesmo como elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante, relacionando-se dialeticamente com a sociedade, numa interação marcada por avanços e recuos, mas necessária e, por vezes, até mesmo decisiva nos processos de transformação das sociedades (Saviani, 2008b).

A formulação sobre o papel da educação escolar é explicitada por Saviani (2005b, p. 98) ao afirmar que

[...] a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Assim, não há o que tergiversar quanto ao que compete à escola, como instituição que historicamente se organiza conhecimento sistematizado, portanto, metódico, rigoroso. Os indivíduos não acessam esse saber na experiência cotidiana. É, pois, a escola que tem por responsabilidade histórica garantir que as gerações se apropriem do saber sistematizado, sendo, nesse sentido, necessário compreender a atividade que lhe é central e nuclear, uma vez que se tudo o que nela se desenvolve é currículo, abre-se portas para que o que é secundário se sobreponha ao que é nuclear.



A partir de Saviani (2015, p. 184), e de igual modo, nos contrapomos às tendências que colocam peso nas atividades ditas de socialização dos alunos – nas interações – e afirmamos nossa concepção, na qual o “currículo é o conjunto das atividades nucleares [ênfase no termo nucleares] desenvolvidas pela escola”.

Essa ênfase tem a finalidade de tornar mais clara a compreensão da razão de ser da escola, de modo a organizarmos pedagogicamente as atividades a partir do que lhe é nuclear, distinguindo o que é essencial do currículo do que é extracurricular.

Isto posto, o pensador clarifica e distingue seu entendimento sobre currículo ao afirma que “as atividades nucleares são aquelas ligadas ao acesso ao saber elaborado, ou seja, ao domínio das grandes produções humanas expressas na filosofia, na ciência e na arte. Estas são propriamente as atividades curriculares” (Saviani, 2015, p. 184).

As demais atividades extracurriculares podem ser complementares na medida em que potencializem o desenvolvimento das nucleares e ajudem “chegar à catarse no âmbito das atividades nucleares. Se elas entram em conflito, se dificultam a realização das atividades nucleares, elas devem ser afastadas, devem ser deixadas de lado” (Saviani, 2015, p. 184).

O pensador nos apresenta o caminho de valorização da escola pública a partir da organização do trabalho educativo e de sua especificidade no que tem a ver com o saber sistematizado. Entendemos que Saviani, ao realizar a distinção entre pedagogia geral e pedagogia escolar, aponta para a necessidade de uma didática que garanta aos estudantes a apropriação do saber sistematizado:

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso distingui entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 2005b, p. 75).



Em uma formulação assertiva, Saviani (2005b, p. 13) afirma que o trabalho educativo é entendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, sendo que a *prática social* se põe, portanto, como o *ponto de partida* e o *ponto de chegada da prática educativa*.

Assim sendo, o trabalho aqui consiste, de um lado, na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2005b, p. 13). Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Antes, todavia, é importante observar que, para efeito da exposição, o autor realiza um esforço didático de apresentação do método. Com efeito, Saviani chama atenção para uma questão que é vital para o conhecimento do método pedagógico e que, por vezes, tem sido compreendida de modo reducionista, senão inadequado. De acordo com o autor, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2008b, p. 60).

Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). O interesse é colocar a escola a serviço das necessidades da classe trabalhadora e, assim, empenha-se em pôr em ação métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2008a; 2008b). Esses métodos vão além dos tradicionais (pedagogia tradicional) e dos métodos novos (pedagogia nova), com o objetivo de superar por incorporação as contribuições dessas duas concepções pedagógicas. Saviani (2008b, p. 56) esclarece:



Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Na base dessa concepção, está o entendimento de que os indivíduos, para se tornarem homens, precisam se apropriar das objetivações resultantes da produção da existência humana ao longo da história, precisam se inserir na história e pela história, no seu modo de existir, na cultura em sentido amplo e objetivo, ou seja, como um conjunto de valores, crenças, tecnologia, arte, filosofia, ética, estética, política e ciência. Por fim, trata-se de colocar os indivíduos em contato com aquilo que de mais avançado a humanidade conquistou – instrumentos, ferramentas, processos, relações, ações que estejam em sintonia com seu processo de humanização e emancipação.

É preciso esclarecer que tratamos por “avançado” todo artefato humano que viabiliza, oportuniza, possibilita o desencadeamento de processos criadores, forjadores do pleno desenvolvimento, aguçamento da sensibilidade dos sentidos do homem e aperfeiçoamento das qualidades humanas. Evidente que a cultura – em especial na ordem burguesa – carrega no seu seio, no seu modo contraditório de existir, elementos de alienação e fetichização, uma vez que certos fenômenos culturais se tornam campo de especulação e de investimento do grande capital, do que deriva sua possibilidade de manipulação, como ocorre sobretudo no cinema, nas artes figurativas, etc. (Lukács, 2008).

Não é, no entanto, a dimensão alienante dessa cultura que vai forjar processos emancipadores. Não estamos nos referindo a uma cultura qualquer. A tarefa da educação, dos educadores, é, assim, extrair da vida social – mediante o pensamento teórico – os momentos, as práticas, os conhecimentos, as relações, os processos e as técnicas que se revelem libertadores e humanizadores das gerações.



3.2 PEDAGOGIA E DIDÁTICA: A INDISSOCIABILIDADE INTRÍNSECA DO ATO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO

Na sociedade primitiva a educação acontecia simultaneamente ao ato de existir, de viver. Pelo trabalho, o homem se educava. E na contemporaneidade, como organizamos a transmissão da cultura? Historicamente, a escola se firmou como a instituição principal que encarna essa tarefa.

Diverso dos modos de produção escravagista e feudal, nos quais a educação escolar era secundarizada; na ordem social capitalista, ela se generaliza e ganha forma predominante. Com as fortes transformações da produção e a complexificação do processo produtivo, com a necessidade de ampliação contínua da produção para a reprodução do capitalismo, a burguesia empreenderá um domínio cada vez maior sobre a natureza “através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material” (Markus, 1974, p. 96).

É nesse contexto que colocamos a necessidade do conhecimento científico, artístico e filosófico – o domínio do conhecimento sistemático, de sua expressão letrada, escrita, dos cálculos: “Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornaram importantes para todos” (Saviani, 2005b, p. 96). Aqui, a escola se expande e se torna predominante. De certo modo, referir-se à educação é falar da escola, pois “A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extraescolar” (Saviani, 2005b, p. 98). Ao discutir a especificidade da escola para a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2005b, p. 98) põe centralidade na importância da educação escolar, como também na necessidade da reorganização do trabalho educativo, tendo-se em conta a questão do conhecimento sistematizado:

Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para considerar-se as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. Esta é a situação com a qual nos defrontamos hoje. É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade



da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; *é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar* (Saviani, 2005b, p. 98).

Esse é o sentido e a necessidade para o qual se coloca a Didática Histórico-Crítica: a escola tem a função precípua de transmitir aos estudantes, por meio dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, literários e linguísticos mais avançados, o legado das gerações que nos antecederam. A partir da reorganização do trabalho educativo na escola, de formas a colocar o saber sistematizado como nuclear das atividades pedagógicas. Visto ser este uma necessidade no processo de humanização dos indivíduos. Por conseguinte,

[...] o papel social da escola se liga à necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem. Consequentemente, para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação atual. Portanto, para educar nessa sociedade é necessário conhecer suas características próprias as quais determinam o modo como se desenvolve a prática educativa (Saviani, 2021c, p. 25).

Se temos como tarefa resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo; se entendemos que essa atividade não acontecerá de modo espontâneo, caracterizando-se por ser intencional, organizada e sistemática, cabe-nos retomar, aqui, as perguntas subsidiárias de nosso estudo: é possível uma ciência da educação? É possível uma teoria do ensino?

Nossa afirmativa a essas indagações está nas concepções de homem, ciência e teoria próprias da teoria marxiana do ser social. Mas, é preciso insistir que o estudo e a pesquisa tanto da pedagogia como ciência da educação, quanto da didática, como teoria do ensino como totalidade



concreta, não serão possíveis se o fizermos pelos recursos da lógica formal, como também se tentarmos recorrer aos mesmos parâmetros científicos das ciências naturais.

O caminho não será outro senão o da lógica dialética contida na historicidade do homem. Em Severino (2005, p. 111), encontramos compreensão semelhante quando o autor afirma que “o conhecimento e a pesquisa em educação não se podem ater linearmente ao paradigma das ciências naturais. Isso não implica a rejeição do conhecimento científico, o retorno à metafísica ou a visão desreferenciada da realidade objetiva. Busca-se outra maneira de tratar o conhecimento”.

A necessidade de tratar o conhecimento em educação por outros parâmetros científicos se justifica por ser ela uma prática histórico-social, de intervenção social intencional e direcionada, para a construção de sujeitos, sendo, portanto, fundamentada em significações que não podem ser tratadas de modo direto, empiricamente.

A cientificidade específica de uma ciência da educação, a pedagogia, precisa levar em conta que esta é uma prática intencionalizada. Sua substancialidade deriva do fato de ser uma intervenção social que constrói sujeitos. E isso, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica, mas devem ser buscadas pela mediação da filosofia” (Severino, 2001, p. 113).

Em função dessa especificidade científica da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da e para a práxis* educativa. Sua problemática concreta, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada, é o centro das preocupações, como diz Saviani (2008a). E, ainda conforme o que 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. Dessa forma, à pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta, fazendo-se, por esse caminho, 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) apresenta um caminho para a inteligibilidade dessa relação, por dois circuitos distintos. No que se refere às Ciências da Educação, o expoente da Pedagogia Histórico-crítica afirma contundentemente que “o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem.” (2008a, p. 139). Desse modo, o que se explicita no esclarecimento do teórico é que o fenômeno educativo, na sua totalidade, não é propriamente o objeto de estudo dessas ciências.

Destarte, a prática educativa é vista a partir da estrutura conceitual das diversas ciências^[1] da educação, sendo que cada uma delas “circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc.” (Saviani, 2008a, p. 140). Em decorrência disso, 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”. Assim sendo, 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” (2008a, p. 140).

Já o segundo circuito apresentado pelo pensador, o 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, sendo que, por essa via, a objetividade da prática educativa “torna-se o 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 se erige, 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:



A leitura e interpretação do circuito B expressam 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 e, por isso, é preciso ter muita atenção na análise para as consequências teórico-metodológicas da dialética marxiana. “É pelo caminho sugerido na situação “B” do gráfico que poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada” (Saviani, 2008a, p. 140).

A pedagogia propriamente dita é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional na sua totalidade. Essa se diferencia das demais ciências da educação, pois, na esteira de Saviani (2008a), entendemos que estas são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, tendo 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 o pressuposto de Schmied-Kowarzik (1983, p. 10), segundo o qual “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. A pedagogia é,



portanto, entendida como teoria da educação, tratando-se de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. O pensador chama nossa atenção para o fato de 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, tem no movimento dialético do pensamento, a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir em face do fenômeno educativo. A Pedagogia define, indica os *rumos*, os *caminhos*, as finalidades da prática educativa. Na condição de ciência da educação, a Pedagogia investiga a objetividade, as características, os conteúdos, os métodos do conhecimento rigoroso em educação e do ato educativo. Compreende os problemas da prática social no grande movimento histórico-social, que materializa o intrincado e complexo processo das mediações entre o particular e o universal e o singular.

A Pedagogia apreende os fenômenos educativos no seu movimento contraditório e mediado pelos(as) sujeitos historicamente situados(as) e ativos(as), extraindo destes 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.

Dessa forma, a pedagogia, como ciência autônoma e unificada, avalia, analisa e sintetiza as contribuições das outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo – e, desse modo, a ciência da educação se constitui, investigando



a natureza, os conteúdos, os métodos e procedimentos educativos – sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos.

Com efeito, entendemos que uma correta e consequente compreensão deverá ter atenção para o fato de que:

1) Toda prática educativa tem sua expressão e fundamentos numa concepção de mundo, de homem, de conhecimento e de educação, de modo que com a *práxis* pedagógica não será diferente. Seu esclarecimento racional e crítico só se fará pelos pressupostos teóricos da pedagogia como ciência *da* e *para* educação;

2) A transformação das práticas educativas e pedagógicas dependerá, em especial, de duas condições: a compreensão dos pressupostos teóricos que as fundamentam e as organizam, das bases materiais e condições objetivas nas quais essas se desenvolvem;

3) A prática como atividade histórico-social e intencional, em face do movimento da realidade, precisa estar constantemente se corrigindo, redirecionando-se, com vistas à formação humana, ao seu processo de emancipação, assumindo, desse modo, sua reponsabilidade social e crítica;

4) Como ciência da educação, a pedagogia tem a tarefa de investigar e compreender as teorias implícitas à prática educativa e, pela crítica, fazer a mediação de sua transformação.

Como elaboração científica da prática educativa e pedagógica, caberá à pedagogia, portanto, a tarefa de transformar e incorporar por superação os conhecimentos empíricos presentes na prática docente em *práxis* pedagógicas – logo, científicas –, em simbiose com os valores ético-políticos que constituem organicamente a concepção de sociedade, de homem, de conhecimento, de educação, de escola e de ensino, próprios à Pedagogia Histórico-Crítica. Assim sendo, na sua especificidade teórico-prática, é compreendida como esfera de atividade intencional e sistemática para a construção de uma sociedade em que todos possam ter a oportunidade de desfrutar dos bens materiais e espirituais produzidos.



3.3 TEORIA E PRÁTICA NA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: DIMENSÕES DISTINTAS, MAS INSEPARÁVEIS

Nessa concepção de educação, a relação teoria e prática se coloca de modo vital, contudo, em termos distintos que fazem necessário que tanto se supere o formalismo da pedagogia tradicional, que coloca o acento na teoria, como também o da pedagogia nova, com a determinação da prática. Para esse modo de pensar, teoria e prática se opõem, são excludentes. Saviani (2008a) indaga-se a respeito da existência de outro caminho, outra tendência pedagógica, que permita a superação do dilema no qual estão enredadas as pedagogias contemporâneas. É o próprio autor quem responde que o encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal se limita às formas e, ao se construir a partir da linguagem, regula, portanto, 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 pensador expõe sua posição sobre 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 (2005a, 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,

[...] nós precisamos fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isto passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta (Saviani, 2005a, p. 261).



O entendimento de Saviani sobre a lógica dialética é clarificado com a afirmação de que esse procedimento nos 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. É isso que, na história do pensamento humano, foi explicitado na proposição da lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX.

Argumenta ainda o pedagogo que, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento. O problema da relação entre teoria e prática é, portanto, posto tomando por pressuposto esse entendimento dialético (Saviani, 2005a).

Na *práxis* pedagógica é importante atentar sempre para o fato de que a relação entre prática e teoria não é direta e imediata. Ela passa por várias mediações em que pode brotar tanto uma teoria de uma prática como pode nascer uma teoria de outra teoria, mas, em última instância, a prática é sempre a finalidade da teoria. A relação se dá na articulação movente e contraditória das mediações, nascendo daí uma relação de autonomia e dependência recíproca, mas sempre relativa, de uma e outra na esfera de sua especificidade.

A finalidade, afirma Sánchez Vázquez (1997), é a determinação da teoria, assim como o critério de verdade é a prática social movida pela finalidade. Aqui se coloca a categoria central no pensamento de Sánchez Vázquez, a categoria *práxis*. Essa é compreendida como prática material, intencional e sistemática sobre o objeto com o fim de operar as ações adequadas as finalidades, tendo em vista realizar as transformações do objeto. A teoria em si não transforma a realidade, essa precisa ser compreendida por aqueles que vão atuar, “tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (Sánchez Vázquez, 1997, p. 206).

Uma vez que, para o autor “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”. Considerados essenciais para



desenvolvimento de ações reais, efetivas. Assim, “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Sánchez Vázquez, 1997, p. 206-207).

O homem, como ser de trabalho, pensa, interpreta, age, resiste e modifica as circunstâncias mediante a *práxis*. Marx, explicitando o papel da teoria e da atividade política, diz que os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos e reciprocamente. Deixa evidente o papel da teoria quando afirma que os filósofos apenas interpretaram a realidade de diferentes maneiras, sem, no entanto, transformá-la. É preciso, pois, que a atividade teórica, para que seja efetivamente teórica, se coloque o desafio, não apenas de conhecer a realidade como ela é, mas, em especial, como ela pode vir a deixar de ser o que é.

Para Saviani (2008a), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição, elas podem e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. No entanto, adverte que, “ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” Saviani (2008a, p. 126).

Por esse entendimento, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (Saviani, 2008a, p. 126). Com esse pensamento, o teórico clarifica a concepção da relação teoria e prática que está na base da Pedagogia Histórico-Crítica, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter estéril das posições que teimam em colocar o acento em um dos aspectos, tentando, com isso, retirar-lhes o conteúdo material, crítico e criativo.

Saviani aponta para uma questão central no entendimento objetivo dessa relação: seu caráter de autonomia e dependência mútua, porém relativa. O autor afirma que “a teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (Saviani, 2008a, p. 126).



Ao pensamento teórico cumpre a tarefa de “esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (Saviani, 2008a, p. 126). A importância da teoria reside no entendimento de que sem ela a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana, uma vez que a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, orientada por um objetivo que se procura atingir (Saviani, 2008a).

Para que não haja mal-entendidos nessa relação, Saviani (2005b, p. 108) adverte:

como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2005b, p. 108).

Compreender a dialética presente na relação entre pedagogia e didática é condição para se pensar objetivamente as *mediações* presentes nessa relação, assim como suas *especificidades*. Se como já observamos, a finalidade da educação é a formação humana, sua humanização, e se essa ganha vida, se materializa, pela apropriação crítica da cultura, a sua especificidade educação 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.

E, se como vimos, o processo de apropriação crítica do conhecimento científico, artístico, filosófico, linguístico, não acontece de modo espontâneo, na base do agir na urgência e decidir na incerteza, sem as intencionalidades conduzidas,



sem os instrumentos necessários à organização do processo ensino-aprendizagem como querem fazer crer alguns adeptos do currículo de base pós-moderna.

Ao contrário, a Didática Histórico-Crítica tem muito a dizer no processo de organização das formas mais adequadas tendo em vista “a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (Saviani 2005b, p. 22).

Com esse modo de pensar, não estamos deixando de considerar, até mesmo pelo referencial com o qual trabalhamos, a dinâmica interna da sala de aula, sua vida, seus sujeitos, seu movimento e riqueza. Mas não raro encontramos posturas que ignoram, desconhecem a riqueza teórica e categorial do materialismo histórico-dialético, e ficam pondo o pêndulo para o local ou para o global. Como se desconsiderássemos, o particular, a diversidade, a singularidade das realidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos pressupostos ontognosiológicos assumidos na análise, a chave heurística para a compreensão da realidade humano-social está no entendimento de que é na práxis que se encontra o ser dos homens, portanto, é pautados nessa que os homens se firmam como humanos e produzem coletivamente sua realidade histórica. Assim como somente por ela podemos conhecer os fenômenos sociais. Essa produção se faz pela busca do homem em dar respostas às suas necessidades e problemas encontrados no seu processo de humanização.

Compreendida a práxis como o ser do homem, por ela podemos extrair toda a riqueza e complexidade do pensar, sentir e agir humanos. Dessa brotarão as chaves heurísticas para a compreensão dos processos objetivos e subjetivos da constituição do modo de ser do homem, uma vez que a força objetiva que ela carrega permite, em especial àqueles que se dedicam ao trabalho de compreensão da realidade na sua essência.



O reexame, o repensar e a correção das elaborações do pensamento. Nesse sentido, não consideramos necessário, para o estudo dos fenômenos, recorrermos a complementos epistemológicos, pois somente *da e pela práxis* podemos compreender corretamente os problemas que desafiam os homens na sua contemporaneidade, uma vez que nela, na sua totalidade concreta, podemos encontrar os caminhos de elucidação e explicação do modo humano de ser.

A especificidade da Didática Histórico-Crítica, como totalidade concreta, portanto, como ciência, consistirá em captar e explicitar o movimento real e concreto do processo ensino-aprendizagem, de modo a garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor. Aqui se encontra o *ser* da didática como campo da pedagogia direcionada para o tratamento teórico-prático do ensino e da aprendizagem e que tem na prática social o seu ponto de partida e ponto de chegada, conduzida por um estudo rigoroso do trabalho educativo.

Como decorrência, está o entendimento de que só podemos pensar a didática referida a uma concepção de pedagogia e, portanto, como vimos, a uma visão de homem, de sociedade, de educação, de ciência, de conhecimento e de ensino. Com isso, afirmamos e retomamos a ideia de que, para avançarmos em nossos objetivos de produção do conhecimento didático, é preciso a consciência e a opção pelos pressupostos ontológicos e gnosiológicos que estruturam e fundamentam essa teoria, no seu pensar e fazer didático-pedagógico. Assim como o exercício constante da pesquisa, da atenção ininterrupta aos problemas e desafios postos pela prática social didático-pedagógica é condição para a possibilidade de seu avanço.

REFERÊNCIAS

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **A prática da supervisão educacional no município de Brasília (AC), repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos.** 1997. 222f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp, Campinas, 1997.



Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1343497>. Acesso: 02 /maio/2025.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342f. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/851025378/TESE-LENILDA>. Acesso: 02 /maio/2025.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 7-15.

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. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a.

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

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: 20 anos do HISTEDBR: **navegando na história da educação**. CD-ROM, 2006. Disponível em: <http://>



www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso: 07 /maio/2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007c. p. 3-27 (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**: 20 anos do HISTEDBR: navegando na história da educação. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso: 20 /maio/2025.

SAVIANI, Dermeval. **A recepção de Gramsci na educação brasileira e a importância da ortodoxia**. Conferência proferida em 18 ago. 2010a. Campinas: FE-UNICAMP, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. **Interloquções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45. set./dez. 2010c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>



rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?format=html&lang=pt.
Acesso: 02 /maio/2025.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. revista. Campinas-SP, Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: **Catarse na pedagogia histórico-crítica**: a concepção de Saviani. In MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario M. Ruiz. *Crítica Educativa*. Sorocaba-SP. Vol.1, n.1, p. 163-217, jan. /jun. 2015 ISSN: 2447-4223

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**. Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296. Ano 3, número 04, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Prefácio**. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021a

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. **Universidade e Sociedade** ANDES-SN, ano XXXI, jan. 2021b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e lutas de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org). A



pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. Editora UFPB, João Pessoa – PB, 2021d, p. 20-42.

SCHMIED – KOWARZIK W. **Pedagogia dialética**, São Paulo. Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, (2001, p. 117-118)

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 24^a ed. Revista e atualizada. São Paulo-SP, Cortez Editora, 2016.

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



4

A DIDÁTICA NA ENCRUZILHADA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Resolução CNE/CP nº 04/2024

Amali de Angelis Mussi

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

O campo da formação de professores se constitui em um terreno de constante disputa, tal afirmação pode ser facilmente comprovada, ao observar que ao longo de uma década (2015-2025), o cenário brasileiro esteve atravessado por três orientações legais: a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, que 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.; a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 04 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Com diferentes propostas de formação de professores que ora se aproximam e ora se distanciam, e de certo modo, com projetos que se configuram como antagônicos,



especificamente como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019: tais Resoluções revelam um caráter contingente, e até mesmo, de certa provisoriedade na política educacional, com avanços e retrocessos no campo da formação de professores (Almeida, 2019; D'Ávila, 2020; Hobolt; Farias, 2020; Almeida; Salces; Kassis, 2022; Torres; Martinez, 2023).

Tal realidade denota que o cenário brasileiro caminha em terreno de disputas e tensões, distante de um consenso em torno do percurso formativo de professores/as, desvelando a existência de distintas concepções balizadas por um conceito de educação, prática educativa e de compreensão da Didática.

Situada a esse contexto embaraçoso, o campo disciplinar da Didática é atravessado a essas políticas formativas da docência, impactado pelas diferentes concepções presente nas orientações legais, provocando pesquisadores e professores da área a realizarem duplo movimento: estudo crítico e analítico sobre os documentos oficiais e seus desdobramentos na disciplina de Didática na licenciaturas, bem como, resistir aos ataques que violam a sua natureza epistemológica, configurando-a a uma metodologia de ensino.

Em cenário brasileiro existe um problema crônico que consiste na (in)compreensão da Didática como disciplina fulcral nos cursos de formação de professores, os dados das pesquisas realizadas por Libâneo (2008, 2010 e 2011); Romanowski e Martins (2010), Mascarenhas e Franco (2022), apontam alguns aspectos preocupantes: a invisibilidades da disciplina Didática nos cursos de licenciaturas, as metodologias específicas em substituição à Didática, conteúdos genéricos e distante do saber da didática, ementas situadas na didática instrumental de modo superficial frágil, distanciada do objeto de estudo e uma relação descontextualizada da prática com o contexto político e histórico. Assim, a Didática continua sendo um campo ignorado na formação de professores, quando comparado a outras áreas de conhecimento, mal interpretada com um saber estritamente técnico.

O cenário inquietante convida a importante reflexão de problematizar a Didática no âmbito da Resolução 04/2024, a partir das seguintes questões: Qual o lugar da Didática na



recente política de formação de professores: Resolução CNE/CP nº 04/2024? Em que natureza se ancoram os princípios da prática educativa na atual Diretriz de formação de professor?

Como objetivo geral se pretende analisar de que maneira a Didática se corporifica na Resolução CNE/CP nº 04/2024. Com efeito, pretende-se produzir uma análise documental da Resolução CNE/CP nº 04/2024, tomando como referência o debate em torno da Didática Crítica e da dimensão conceitual desse campo no documento.

Numa perspectiva crítica de formação de professores, não cabe pensar um projeto de formação precarizado, um devir das políticas utilitaristas, que coloca o professor numa lógica tarefaira e sem o compromisso com a educação em sua dimensão de humanização.

4.1 AFINAL DO QUE FALAMOS QUANDO DISCUTIMOS A DIDÁTICA EM SUA DIMENSÃO CRÍTICA?

“Para guiar o trabalho didático concreto, o educador precisa de uma doutrina ou teoria educacional colada à práxis, como também uma determinação de sentido da educação ou de uma teoria de formação cultural, para poder tomar autonomamente decisões pedagogicamente embasadas para ambos os problemas da pedagogia”

(Schmied-Kowarzik, 1983, p. 127).

Iniciamos essa seção com um excerto do texto de Schmied-Kowarzik (1983), para provocar reflexões e introduzir a nossa compreensão acerca da seguinte questão: De qual Didática estamos falando quando propomos a discussão sobre a Didática Crítica?

Em um contexto marcado pela influência do neoliberalismo nas políticas e reformas educacionais, onde se observa o avanço mercadológico na educação, coisificando a educação e apequenando a relação com os docentes e estudantes no sentido de retirada de autonomia e de protagonismo dos seus sujeitos no processo pedagógico; a valorização da competição exacerbada do ensino, com foco em resultados imediatos e desvinculados de sentido pedagógico; a dimensão de uma Didática a serviço da técnica e do fazer.



Partimos da intencionalidade explícita em defesa da Didática na perspectiva da educação crítica, dialógica e emancipadora, ou seja, entendemos que a Didática teoriza o ensino como fenômeno complexo, múltiplo e diverso a partir da compreensão fundamentada das práticas educativas de ensinar, determinadas pelos seus contextos históricos-sociais-culturais e institucionais, atravessada pela indissociabilidade entre a teoria, a prática e a pesquisa. de modo a “possibilitar que os professores criem novas práticas transformadoras na *práxis* que exercem.” (Pimenta, 2023, p. 281).

A Didática, nessa perspectiva, é crítica, emancipadora e dialógica, articula a lógica dos saberes a ensinar, a lógica dos modos de aprender e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino: “investiga as condições e as formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 53).

Para tanto, exige uma postura decolonizada frente ao currículo e suas formas de trabalhar os conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino em seus diferentes contextos, os quais, pela articulação entre seus pressupostos, determinantes sociais, culturais e ético-políticos, contribuam para a identidade dos futuros profissionais da educação, em especial, dos professores, no sentido de levá-los a (re)pensar as crenças, os valores e as representações que os constituem, por meio das múltiplas vivências e relações estabelecidas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Cabe destacar que, a partir da conferência realizada por Selma Garrido Pimenta na abertura do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe, 2018), tivemos contato a uma inédita sistematização das abordagens teóricas da Didática, e que contribui para a definição e fortalecimento da concepção de Didática Crítica que estamos defendendo neste estudo. A conferência, intitulada “As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal” (Pimenta, 2019), publicada no livro *Didática: abordagens teóricas contemporâneas* (Silva; Orlando; Zen, 2019), reúne uma análise do que a autora chamou de ondas críticas da didática, ancoradas essencialmente em referenciais marxistas e gramscianos, permitem-nos adentrar e vislumbrar as possibilidades de ressignificação da Didática.



De acordo com Pimenta (2019), uma didática crítica, de caráter emancipatório ressurgiu desde que foi posta em questão em idos dos anos de 1980. Realça, em seu estudo, que a primeira onda crítica da Didática se localiza na passagem dos anos 1970 para 1980, com destaque ao movimento da Didática em Questão - “da didática instrumental à didática fundamental”, organizado por Vera Candau (1983), junto a um grupo importante de professores e pesquisadores da área, colocou em relevo a necessidade de superação de uma didática fundamentada em base tecnicista de racionalidade instrumental para a defesa do que se designou de didática fundamental, também conhecida como didática tridimensional, ou seja, que contemple a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem de forma que articule as dimensões humana, técnica e sócio-política, “substancialmente vinculada às relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla” (Pimenta, 2019, p. 22).

Interessante também destacar que, paradoxalmente, a expectativa da crítica instaurada pelo movimento da Didática Fundamental acontece ao mesmo tempo que se instaura um esvaziamento da disciplina didática nos cursos de formação de professores. O questionamento acerca de seu estatuto epistemológico motivou a compreensão de que “a didática, como disciplina dos cursos de formação de professores, que têm seu objeto definido – os processos de ensino-aprendizagem –, pudesse ser substituída por outras disciplinas” (Pimenta, 2019, p. 24), tais como currículo, filosofia da educação, história da educação.

A Didática, estabelecida no âmbito de conhecimento e investigação dos fenômenos didáticos-pedagógicos, é a expressão de uma prática determinada social, histórica e culturalmente. Não obstante, para que o ensino seja valorizado em toda sua complexidade e diversidade, faz-se necessário aos professores o sólido domínio teórico sobre as teorias educacionais para que possam ter autonomia sobre as escolhas que realiza, condição fundamental para que, em posse do conhecimento, possa problematizar, interpretar, relacionar e propor alternativas aos desafios postos pela prática social cotidiana.



Nessa perspectiva, são debates inerentes à Didática a própria função social da escola voltados para a aprendizagem do estudante e sua emancipação por meio da apreensão personalizada dos conteúdos/conhecimentos. Como bem cita Martins (2008, p. 586), “a Didática não se traduz como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, é entendida como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado”. Nessa direção, “materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao ‘como fazer’, mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’ e ‘com quem fazer’.” (Faria, 2018, p. 10).

Um fator importante a ser considerado nesse contexto se refere especialmente ao avanço do neoliberalismo na educação: conteúdos prontos, associações privatistas dominando a educação básica e superior, conglomerados de interesses para a produtividade, eficácia e eficiência, cobranças por respostas a rankings e avaliações de toda ordem, em sua maioria, avessas ao contexto educacional, dentre outros elementos que impactam nos processos didáticos-pedagógicos e que respondem ao sentimento de exaustão, de incapacidade de lidar com o contexto, de desvalorização da profissão e dos profissionais da educação, assim como o desvio da função social da escola para responder às cobranças sociais e políticas.

É nesse contexto que a terceira onda da Didática é identificada por Pimenta (2019, p.39) como um movimento de resignificação na Didática em seu campo disciplinar na formação docente, definido como “Didática Crítica, Pós-Crítica, Pós-Moderna... o movimento prossegue”. Essa onda se refere chega para responder aos novos e velhos desafios postos para o campo da Didática, a partir do vigor construído no âmbito das pesquisas realizadas por inúmeros autores da Didática, no âmbito de suas contribuições à formação de professores, às práticas pedagógicas e docentes e no âmbito das políticas educacionais, para os sistemas de ensino, em especial os públicos. No dizer de Pimenta (2019, p. 34):

A didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação



dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Quando defendemos a Didática crítica, dialógica e emancipadora, reafirmamos a compreensão de Pimenta (2019) sobre o seu papel na transformação do sujeito para que possam, embasados teoricamente, realizar leitura de contexto, defender pressupostos, propor mudanças, intervir na realidade, ou seja, “partir do ensino como prática social e dar respostas socialmente significativas para transformar as condições de precariedade dos resultados de aprendizagem observados na atual escola brasileira”. (Pimenta, 2019, p. 38).

A terceira onda da Didática, compreendida a partir dos anos 2001, reflete as lutas travadas nesse período histórico brasileiro pela afirmação da Didática crítica ressignificada. No contexto desse período, Pimenta (2019, p.40) identifica cinco perspectivas críticas da didática no Brasil: (1) Didática Crítica Intercultural (Candau, 2000); (2) Didática Crítica Dialética Marxista Reafirmada (Pimenta, 2008; Oliveira, 2009); (3) Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2016); (4) Didática Sensível (D’ávila, 2018); e (5) Didática Desenvolvimental (Longarezi; Puentes, 2013).

Não conseguiremos, neste artigo, tratar das especificidades de cada uma dessas ricas abordagens, que retratam e representam a nossa defesa no campo da Didática, mas sugerimos fortemente a leitura de cada uma delas, pois expressam o compromisso com a Didática crítica na contemporaneidade e o esforço empreendido por vários coletivos de professores, estudiosos e pesquisadores da área que têm realizado uma luta histórica de valorização do campo, praticam a insurgência em seu sentido mais profundo. Todas elas, por diferentes perspectivas, defendem a Didática crítica nos processos de organização da atividade pedagógica nos espaços formais e não formais de educação, finalidade da didática como ciência da educação, campo da Pedagogia.



4.2 A RESOLUÇÃO 04/2024: O IMPACTO NO SILENCIAMENTO DA DIDÁTICA CRÍTICA

A Didática tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma dimensão práxica, assim, instituída como campo disciplinar presente nos cursos de formação de professores, tem o potencial para ressignificar o processo de aprendizagem à docência em contexto que os docentes possam elaborar o trabalho docente situado em uma conjuntura social, histórica e política.

Concebida como uma teoria do ensino que problematiza e investiga os processos de ensino-aprendizagem em multidimensionalidade (Candau, 1982), é impactada pelas políticas que orientam a formação de professores/as, sendo em alguns contextos metamorfoseada por concepções distintas que sustentam perspectivas político pedagógicas, atreladas a um campo emancipatório ou alinhadas ao neotecnicismo.

Na última década, o Brasil alterou o desenho formativo no campo da formação de professores, ao menos três vezes, a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, que 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.; a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 04 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Essas Diretrizes foram marcadas por processos de lutas e tensões, conforme destacam os estudos de Mascarenhas e Franco (2022); Severo e Pimenta (2022); D'Avila (2020) e RePPed (2024) evidenciaram esse campo de disputa, o qual incide frontalmente no campo da Pedagogia e da Didática, revestindo a compreensão dessas áreas de conhecimento em



um aglomerado de técnicas, a partir de uma perspectiva fundada numa concepção tecnicista.

A Didática em sua dimensão praxica é assumida no presente artigo como:

uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática. (Libâneo, 2015, p.5)

Nesse sentido, a Didática é a espinha dorsal dos cursos de licenciatura, devendo ser acolhida nos documentos oficiais que orientam a formação de professores como campo disciplinar obrigatório no desenho curricular. Contudo, as últimas três diretrizes de formação de professores ao longo da década (2015-2025), tem escanteado a Didática, menosprezando a contribuição dessa área de conhecimento como um sistema teórico de referência à formação profissional de professores.

Na Resolução 04/2024, o termo “*didática*” aparece duas vezes nos respectivos artigos:

Art. 3º - II [...] educação escolar básica: a que se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições de Educação Básica, em processos pedagógicos mediados pelos profissionais de magistério em interação com estudantes, tanto nas áreas de conhecimento específico, quanto nas articulações entre disciplinas e áreas de conhecimento, **por meio de didática** e de conhecimento pedagógico [...] (Brasil, 2024)

Art. 9º Nos cursos presenciais ou a distância destinados à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, as IES deverão garantir o atendimento aos critérios e orientações expressos na legislação e nas regulamentações em vigor: III - na estruturação e articulação dos saberes específicos concernentes à **didática** e às práticas de ensino, às vivências pedagógicas e às vivências culturais. (Brasil, 2024).



A dimensão do *léxico* didática no Artigo 3º, coaduna na compreensão da didática como uma metodologia a ser empregada de forma articulada com o conhecimento pedagógico, pautando-se na compreensão rasa de que a didática (a forma) seria o meio de articular o conhecimento pedagógico às áreas de conhecimento. Tal dimensão revela uma dicotomia entre conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico geral, resultando na:

adoção do termo conhecimento pedagógico do conteúdo de forma descontextualizada e a não incorporação do termo “Didática”, principal área específica de conhecimento que se dedica aos estudos das relações entre ensino e aprendizagem, acaba por reforçar a visão ingênua e distorcida que identifica tal área apenas como uma metodologia de ensino. Nossas(os) Professoras(es) precisam ser orientadas(os) profissionalmente pela Didática e pela Pedagogia (entendida e aqui defendida, por este coletivo, como uma Ciência da Educação). (RePPed, 2024)

No Artigo 9º o termo didática se vincula como campo estruturante de um saber específico, o que poderia nos provocar ânimo, no ideário de uma Didática na perspectiva crítica que teria o papel de colaborar com os processos formativos dos professores, contudo, ao longo da Resolução CNE 04/2024 o saber da Didática como campo epistemológico é eclipsado pelo conhecimento pedagógico.

Libâneo (2015) discute o problema da dissociação e do paralelismo entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores, no caso, o disciplinar e o pedagógico, alertando sobre uma tendência mundial. Para tanto, reivindica que a “formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos” (p. 18)

O tratamento conferido a Didática nos documentos de orientação a formação do/a professor/a reflete uma perspectiva de ensino como atividade tarefa a serviço de



uma racionalidade técnica e distanciada da racionalidade emancipadora, a negação do saber da didática em detrimento do “fazer”. Um projeto de formação centrado numa racionalidade técnica, em oposição a racionalidade emancipatória (Giroux, 1986).

De encontro a perspectiva que situa o trabalho docente como tarefeiro, cabe assinalar que:

Os professores não podem ser considerados apenas reprodutores de mudanças propostas por técnicos que, muitas vezes, desconhecem as necessidades pedagógicas de alunos; será preciso resgatar o propósito intelectual/moral que deve subsidiar a tarefa pedagógica. Sabe-se que professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados institucionalmente a serem, nas escolas, reprodutores de orientações técnicas acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual. (Mascarenhas e Franco, 2022, p. 1024)

O desenho curricular proposto na Resolução 04/2024 enfatiza uma proposta formativa com “menos teoria” e “mais prática e conteúdo específico” nos cursos de formação de professoras(es), de forma velada propaga a ideia de que a Didática é desnecessária, culminando numa perspectiva praticista. Assim, privilegia a formação docente a uma mera prática profissional no horizonte de que basta ensinar ao futuro professor “o quê e o como ensinar”.

É inconcebível uma formação docente descolada do saber didático, “no vazio epistemológico da Pedagogia e da Didática, promovendo uma dimensão de prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer, alinhada à execução da garantia de conteúdo” (Mascarenhas e Franco, 2022, p.1023).

Os saberes teóricos devem se articular, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando os e sendo por eles ressignificados. Nessa linha, Pimenta (2005): “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. (p.26).



Nesse horizonte, não há sentido formativo no desenho de uma proposta demasiadamente praticista, como se o problema na formação inicial de professores incorresse na prática profissional, pois conforme pontua Pimenta (2005), a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, *práxis*. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis para um processo qualificado na formação de professores que transgrida um desenho demasiadamente centrado em disciplinas de natureza prática, ou de forma restritiva a dimensão teórica.

Em artigo produzido com Lenilda Faria, Dermeval Saviani (2023) apresenta uma importante contribuição:

Na virada do século XX para o século XXI, a didática é, ao meu ver, o ponto central da ciência da educação, pois a sociedade atual não pode mais satisfazer-se com uma educação difusa, assistemática e espontânea; requer, ao contrário, uma educação organizada na forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada. Portanto, a didática, à qual cabe a sistematização dos processos formativos, deve também se tornar científica. Nessa condição, ela deve se configurar como o objetivo central dos estudos educativos no século atual, o século XXI. Assim, se o século XIX foi o século da infância e o século XX da Pedagogia, auguramos que o século XXI venha a ser o século da Didática (p. 181-182)

Portanto, concordando com o autor, entendemos que urge o enfrentamento teórico, ético e político especificamente no âmbito da Didática e das Práticas de ensino no contexto das políticas educacionais, no sentido de ser resistência à lógica neoliberal que assola cada vez mais o interior das escolas e retira o protagonismo dos seus professores e professoras diante da realidade social, econômica, cultural, política e ambiental de estudantes, dos próprios docentes e de toda comunidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ausência da Pedagogia e da didática como campo de referência a formação do professor/a se constitui como uma



realidade na Resolução CNE 04/2024, se observa um não lugar da Didática, ratificando a compreensão do ensino de forma prescritiva. Assim, a Didática Crítica na Resolução 04/2024 não encontra lugar na atual Diretriz, ficando subsumida aos conhecimentos das outras áreas de conhecimento.

A análise do documento de formação de professores Resolução 04/2024 ratifica a continuidade da ausência da Didática como um campo epistemológico essencial na constituição dos arranjos formativos do professor, evocando a concepção de uma disciplina marcada pelo tecnicismo, implicada com o fazer. Tal premissa coaduna com a proposta de reformas no campo da formação docente, alinhada ao neoliberalismo.

É necessário insurgir, no sentido da capacidade de se revoltar, lutar, levantar-se contra um poder preestabelecido alinhado as políticas neoliberais. Portanto, insurgir é uma atitude de luta e resistência, principalmente para a Didática e a área de educação que se encontram desafiadas por um contexto marcado por forte retrocesso nas conquistas de direitos, nas políticas sociais e educacionais; no desrespeito às maiorias invisíveis e grupos vulneráveis, onde multiplicam-se as desigualdades, as violências e intolerâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. In PIMENTA, S. G. (Org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-35.

ALMEIDA, I. de; SALCES, D. de; KASSIS, . N. Reverberações das políticas neoliberais na educação e a necessária busca de outros caminhos. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 893–922, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1388. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1388>. Acesso em: 2/mai/025.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes. 1983.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (org.).



Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papirus. 1997. p. 71-96.

CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: ANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 86-101, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355><https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355>. Acesso em: 2/mai/2025.

D'ÁVILA, C. M. Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista. 2018. 141 f. Concurso (**Título de Professora Titular de Didática**) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FARIA, L. R. A. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA; PIMENTA. (org.). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris Ed, 2018.

FRANCO, M.A.S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 48, e240473, pp.1-22, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420224824047> Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/195964/180771> Acesso em: 3/mai/2025.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, nº.8, p.102-125, jan./abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050/1333>. Acesso em: 7/mai/2025.



LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 149 p.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?lang=pt> Acesso: 30/mai/2025.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino, ENDIPE 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 14-26. v. 1.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013. Livro I.

MARIN, A. J. A Didática, as Práticas de Ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira e Marin, 2015. p. 17-38.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Editora Champagnat, 2004. p. 43-57. v. 1

MASCARENHAS, Aline D. N; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum** [online]. 2021, vol.19, n.3 [citado 2025-05-26], pp.1014-1035. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301014&lng=pt&nrm=iso>. Epub 17-Dez-2021. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.18093/1809-3876/190301014>



[org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035](https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035). Acesso: 20/ mai/2025

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil — da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 131-157.

PIMENTA, S. G; MARIN, A. J. **Didática**: teoria e pesquisa. [2. ed.]. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018.

PIMENTA, S. G; MARIN, A. J. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019. 180 p. - (XIX ENDIPE, 3). XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018. ISBN 978-85-232-1918-5

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p.

Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia. **Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. 2024. Disponível In: https://cd8e265c-22cc-4b75-9963-e157c08f9a54.filesusr.com/ugd/216dee_6737246d891b4b0db06f8694b6ed8388.pdf
Acesso: 2/jun/2025



SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SILVA JR., C. A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1, p. 113-133.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolddietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERO, R. L. PIMENTA, S. G. Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 19(59), 06–21, 2022. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2021016>

TORRES, Wagner Nobrega; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20928.075.



5

DIDÁTICA E FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA:

(contra)posições a partir da Resolução 04/2024

Maria Alves de Azerêdo

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Elzanir dos Santos

A escalada e a consolidação do discurso neoliberal decorrentes de agendas de reforma do Estado guiadas por interesses de mercado configuram, em nível global, importantes desafios para a formulação e implementação de políticas educacionais destinadas à efetivação do Direito à Educação como elemento estruturante da cidadania para a construção de uma sociedade democrática, equitativa e igualitária.

No Brasil, um cenário recente de políticas educacionais desenhado a partir do golpe parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff do poder executivo no ano de 2015, evidencia o robusto empreendimento travado por grupos privatistas, de forma articulada nacional e internacionalmente, para promover pautas conservadoras, reacionárias e anti democráticas. São exemplos dessas pautas a Reforma do Ensino Médio, projetos de lei que incentivaram o controle ideológico do currículo, tais como o Escola Sem Partido e suas variadas denominações acionadas por pleitos deflagrados em câmaras legislativas de todo o país fortemente vinculados a movimentos nacionais e internacionais responsáveis por uma verdadeira cruzada contra a educação das relações de gênero, além das Resoluções 02/2019 e 01/2020, ambas homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com diretrizes nacionais para a formação inicial e para a formação continuada,



respectivamente, de profissionais do magistério da Educação Básica. Posteriormente, sob a pressão de coletivos acadêmicos, sindicais e de movimentos sociais, o CNE homologou a Resolução 04/2024, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Mesmo em um contexto de governança política que confere maior abertura à participação popular, a orientação neoliberal se expressa como um traço de convergência do Brasil a pactuações internacionais com organismos multilaterais fortemente vinculados ao mercado e de incidência de grupos privatistas no âmbito da própria gestão pública, circunstâncias que enfraquecem a ação do Estado na construção de políticas comprometidas com princípios republicanos e democráticos.

A homologação da Resolução 04/2024 implica as Instituições de Educação Superior (IES) na tarefa de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura, dentre os quais se situa o curso de Pedagogia que, mesmo com finalidades formativas mais amplas no que se refere às diferentes esferas de atuação profissional da(o) egressa(o) e aos saberes que enredam, conforme dispõe a Resolução 01/2006 (Brasil, 2006), é enquadrado pelas políticas destinadas à formação de professoras(es) para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, levar a cabo essa tarefa posiciona as IES diante de desafios que envolvem assegurar que a formação nas licenciaturas colabore, decisivamente, com a superação de desigualdades escolares, com a democratização dos conhecimentos, com a inclusão e com a justiça social, uma vez que a lógica curricular que se projeta da nova Resolução apresenta, conforme se discutirá ao longo do texto, limitações substanciais para o alcance desse objetivo, especialmente no que concerne às consequências para o ensino de Didática, cujo escopo é atrelado, no referido documento, ao plano de recursos instrumentais para a organização do ensino.

É nesse cenário que se situam as reflexões que o presente texto desdobra, na perspectiva de problematizar o ensino de Didática no curso de Pedagogia do Campus I da



UFPB, à luz do exame crítico da Resolução 04/2024 (Brasil, 2024) e da análise de planos de ensino ministrados nos anos de 2023 e 2024, correspondentes aos períodos letivos 2023.1, 2023.2, 2024.1 e 2024.2. Esse objetivo traduz a preocupação em buscar conhecer como iniciativas de âmbito local podem fortalecer, ou não, o movimento da Didática Crítica no Brasil, na medida em que busquem superar/subverter as limitações da política curricular.

Afirmando a Didática como disciplina pedagógica estruturante da formação inicial de professoras(es) e pedagogas(es) para o desenvolvimento de um senso decisivo crítico, criativo e contextualizado em situações de ensino-aprendizagem, pressupomos que os cursos de licenciatura devem se constituir em um *lócus* de produção, socialização e mobilização de saberes que sustentem capacidades pedagógicas necessárias à construção de práticas educativas emancipatórias.

5.1 CONHECIMENTO DIDÁTICO E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

De modo geral, há um certo consenso de que profissionais da educação devem dominar um conjunto de recursos conceituais e práticos para conduzirem, com objetivos claros de aprendizagem, experiências formativas junto aos grupos de estudantes com os quais atuam. Trata-se de recursos profissionais necessários ao desenvolvimento curricular e, portanto, deles depende o alcance das finalidades das próprias instituições escolares traduzidas nos currículos. Entretanto, esse consenso não é suficiente para que as políticas e práticas formativas, nos cursos de licenciatura, expressem uma convergência quanto a uma concepção emancipatória de educação.

Os discursos que propagam urgências e alternativas no campo das políticas de formação de profissionais da educação requerem um exame crítico das bases ideológicas e teóricas em que repousam as proposituras de mudanças que se anunciam como soluções positivas para um amplo espectro de problemas curriculares das licenciaturas. Como assinala Hypólito (2019), esse processo adquire ainda mais relevância em um contexto de estratégias discursivas que operam com o deslocamento



e apropriação de ideias e de elementos lexicais de diferentes perspectivas, em uma tentativa de sincretizar tendências pedagógicas que apresentam distanciamentos teóricos e metodológicos. O objetivo é dissimular os tensionamentos paradigmáticos que evidenciam dilemas políticos e éticos no âmbito do debate educativo contemporâneo e, igualmente, apelar para uma suposta neutralidade das escolhas políticas dos organismos de formulação e de gestão das políticas educacionais.

Um bom exemplo do deslocamento operado no seio das estratégias discursivas que buscam legitimar uma determinada política é o advento da Didática no âmbito das Resoluções 02/2019 e 04/2024. Na esteira de um apagamento curricular provocado por diversos fatores que explicam o declínio do ensino de Didática Geral, a partir da década de 1990 e a progressiva retomada do lugar da Didática como componente estruturante dos currículos de cursos de licenciatura, enquanto reação teórica e política em sua defesa, ambos os documentos conferem certa visibilidade ao campo, sinalizando, à primeira vista, o reconhecimento do escopo de saberes da Didática, criados, dinamizados e revitalizados por diferentes tendências que, atualmente, se combinam em um marco de sentido para o que, no Brasil, tem sido denominado de “movimento da Didática Crítica” (Pimenta; Longarezi; Puentes, 2023). Contudo, como analisam Mascarenhas e Franco (2021), pelo recorte estabelecido em torno de aspectos mais operativos do processo didático, esse advento pode implicar no esvaziamento político e científico da Didática ensinada nos cursos de licenciatura, circunstância que despotencializa seu papel como saber situado, crítico e criativo necessário à concepção e à organização do trabalho pedagógico e docente como *práxis*, ou seja, como uma ação intencional, coletivizada e dirigida à transformação da realidade, em uma perspectiva dialética, pela qual a educação é compreendida em seus determinantes conjunturais e estruturais, e assumida como meio de emancipação humana (Pimenta, 2012). É a investigação sistemática do fenômeno educacional em suas múltiplas relações teóricas e práticas que constitui a Pedagogia, Ciência da Educação, área na qual se situa a Didática como disciplina científica, cujo objeto é a atividade docente emanada da unidade entre o processo de ensino e de aprendizagem (Libâneo, 2015).



A expressão prática da Didática se evidencia nas possibilidades de mudança qualitativa das decisões docentes que contornam os processos de ensino e de aprendizagem, o que justifica, segundo Imbernón, que seu propósito “[...] deveria se centrar em pessoas com iniciativa e com ferramentas suficientes para gerar mudanças que impactem melhorias sociais e a emancipação do sujeito^[1]” (2025, p. 41). Proposição similar é apresentada por Camilloni quando a autora afirma que “[...] quando o didata se propõe a problemática do ensino como uma tarefa a realizar, deve encará-la como um trabalho de intervenção social. Sabe que não é uma tarefa de leitura da realidade e de mera descrição ou explicação do social, mas que implica intervenção^[2]” (1996, p. 31).

Estabelecida dessa forma, a relação entre Pedagogia e Didática se mostra fecunda, de modo especial, nos seguintes aspectos: 1) pressupõe a contextualização das teorias sobre o ensino no âmbito das teorias pedagógicas, vinculando a atividade docente à reflexão sobre os princípios e modos de ação que definem a educação como fenômeno humano e prática social; 2) expressa a natureza reflexiva do fazer didático implicado à atividade docente; 3) confere relevância à decisão técnica como fruto de uma análise de validade situacional e não como elemento de arbítrio; 4) contempla uma dimensão relacional que põe em contato sujeitos, saberes e contextos na organização e na condução de situações formativas. Se a Didática se traduz como um saber de/para mediações, sua relação com a Pedagogia estabelece um lastro de fundamentação epistemológica e teórica para a contextualização do seu objeto, o ensino e a atividade docente que o constitui, seja compreendido nos múltiplos atravessamentos conjunturais e situacionais que transpõem, para o campo da decisão didática, elementos complexos dos diferentes aspectos pedagógicos que configuram os processos escolares, para além dos aspectos metodológicos necessários à organização da atividade docente.

Com esse estatuto, a formação em Didática nos cursos de licenciatura deve estar associada a práticas individuais e coletivas de estudo, de pesquisa e de experimentação fundamentadas na análise de complexidade progressiva sobre os sentidos e configurações didáticas do ato de ensinar em



suas circunstâncias sociopolíticas, pedagógicas, psicossociais e institucionais. Como discute Franco (2013, p. 153), “a Didática nos convida a refletir sobre nossa atitude frente à realidade; a pensar no significado do ato de ensinar, aqui e agora, nas circunstâncias dadas [...] O sujeito está à nossa frente e a Didática nos ensina a olhar para este sujeito e pensar nas suas necessidades e organizar o ensino a partir desse olhar”.

A formação em Didática no curso de Pedagogia adquire ainda mais importância quando se concebe que a(o) pedagoga(o) exerce sua *práxis* profissional em diferentes espaços educativos que requerem mediações de aprendizagem baseadas na análise e na proposição de configurações didáticas pertinentes aos contextos em que se inserem. Desse modo, a Didática se configura como um importante campo de referência para a concepção de projetos formativos e de organização curricular nos cursos de Pedagogia, especialmente no que concerne aos arcabouço teórico-metodológico do que comumente se denomina de Didática Geral ou de Didática Básica. É evidente que, como discutem Pimenta et. al. (2017), dada a centralidade da formação docente no curso, o ensino da Didática Geral ou Básica se articula ao das Metodologias Didáticas para as intervenções pedagógicas na Educação Infantil e para o ensino dos conteúdos específicos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em face dos novos marcos da política curricular para as licenciaturas no Brasil e da defesa de uma concepção de educação que aporte condições para a superação de desigualdades sociais, é fundamental o exame crítico de como a Didática está situada na Resolução 04/2024, bem como o reconhecimento de possibilidades de subversão/superação dos limites advindos da lógica que resume a Didática às metodologias de ensino. A defesa da Didática como saber estruturante da formação em cursos de licenciatura necessita “[...] ressurgir a partir de uma compreensão ampliada, multideterminada, pela compreensão do fenômeno educativo visto para além do técnico ao incluir outras dimensões que lhe são imanentes: sociopolítica, econômica, histórica, ética, estética” (D’Ávila, 2020, p. 14).



5.2 (CONTRA)POSIÇÕES DA DIDÁTICA NA RESOLUÇÃO 04/2024 E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O)

Devido os tensionamentos na política brasileira, após 2016, conforme sinalizado anteriormente, e os rumos do país sendo conduzidos por orientações políticas de direita e extrema direita, educadores(as) de todo o país foram surpreendidos, em 2019, com a homologação da Resolução n. 02/2019 pelo Conselho Nacional de Educação, a qual ficou conhecida como Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC - Formação), uma política atrelada a preceitos neotecnicistas exigidos pelo mercado. A citada Resolução desconsiderou o acúmulo de discussões e resultados investigativos de diferentes áreas de conhecimento sobre formação de professores(as) e de pedagogos(as), especialmente advindos das universidades públicas do país. Do ponto de vista da Pedagogia, essa normativa suprimiu o próprio campo profissional do(a) pedagogo(a), reduzindo-o à docência multidisciplinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No país inteiro, ocorreram mobilizações contrárias à Resolução, denunciando-se o agravamento da precarização da formação inicial e continuada, em coletivos de fóruns e associações acadêmicas e profissionais, por meio de eventos virtuais com análises e debates acerca dos desdobramentos que seriam causados para todas as licenciaturas do país, e, principalmente, para o curso de Pedagogia. A luta era pela sua revogação e retorno da Resolução de 2015, avaliada, naquele cenário, como mais adequada ao contexto de política de formação de professores(as), uma vez que além de apresentar uma articulação entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional, muitas licenciaturas estavam implementando seus projetos pedagógicos, não tendo tempo para a avaliação de resultados, um movimento institucional necessário para balizar em que aspectos a implementação de uma nova política curricular representa avanços, limitações e desafios que ensejam o seu redimensionamento.

Em 2023, sob um novo governo com maior abertura à participação popular no debate e na formulação de políticas públicas, com caráter de frente ampla e assumidamente democrático, tivemos a revogação da Resolução 02/2019 e



abertura de uma consulta pública para análise de uma primeira versão de novas diretrizes para a formação de professores no país, embora não haja uma clara exposição, por parte do CNE, sobre quais e como as contribuições apontadas foram incorporadas, de fato, no documento final. Em maio de 2024, o CNE lançou, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, por meio da Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Embora sua produção tenha ocorrido em um contexto político mais progressista, com um período para consulta pública e a apresentação de um texto menos técnico que a BNC – Formação, recebeu também muitas críticas. As críticas se dirigiram, especialmente, à ausência de diálogo com as entidades representativas da formação para o magistério; à aproximação superficial aos princípios da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), resultando em uma bricolagem textual que sobrepõe ideias e categorias epistemológica, política e metodologicamente distintas; à concepção restritiva de Pedagogia associada, meramente, aos aspectos metodológicos da organização didático-curricular; à não relação entre formação inicial e continuada; à ausência de indicações para a valorização do magistério e suas condições de trabalho, dentre outras.

O arquétipo curricular projetado pela Resolução 02/2024 circunscreve quatro núcleos de estudos: o Núcleo I, com os Estudos de Formação Geral, composto pelos conhecimentos científicos pedagógicos que “formam a base comum para todas as licenciaturas” (2024, p. 09); o Núcleo II, com a Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional, abrangendo os conhecimentos científicos específicos; o Núcleo III, com Atividades Acadêmicas de Extensão vinculadas aos componentes curriculares e o Núcleo IV, de Estágio Curricular Supervisionado, que deverá ser a “ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do(a) futuro(a) professor(a)” (Brasil, 2024, p.10).

Nessa normativa percebe-se a extinção do “módulo de Prática como Componente Curricular”, sendo substituída, em termos de carga horária, pela prática presente nas atividades de extensão, que devem ocorrer de forma presencial em instituições de Educação Básica, como dispõe o artigo 13 da Resolução (Brasil, 2024). Importante salientar que este direcionamento representa uma restrição formativa ao curso



de Pedagogia, particularmente, por evidenciar uma concepção restrita de extensão universitária, circunscrevendo-a ao espaço escolar, e mais ainda, ao curso de Pedagogia, uma vez que a(o) pedagoga(o) tem seu campo de atuação profissional mais amplo do que o exercício do magistério.

Outro ponto a ser refletido é a orientação para o Estágio Curricular, como “aprendizagem e socialização inicial da profissão” (Brasil, 2024, p. 10), deve realizar-se ao longo do curso, com início no primeiro período. Esse aspecto é bastante controverso, pois se entendemos que o estágio é componente teórico-prático, há a necessidade de apropriação de categorias teóricas organizadoras das atividades práticas, mesmo quando a proposta de estágio envolve uma aproximação inicial ao campo profissional, já que esse movimento requer não apenas ter contato com uma dada realidade, mas permitir explorá-la como objeto de crítica e de produção de saberes na/para/sobre as práticas, ou seja, como movimento de *práxis* (Pimenta, 2012).

Em diferentes configurações curriculares dos cursos de licenciatura, o componente de Didática é pré-requisito para componentes de Estágios Curriculares Obrigatórios, uma vez que objetiva compreender, problematizar e estruturar o ensino como prática social, cultural e institucional que identifica o fazer docente com vistas à aprendizagem. Como a Didática se situa, como componente, em matrizes de organização curricular que trazem o Estágio no primeiro período do curso? Como a ausência de vínculo entre Didática e Estágio pode fragilizar as experiências iniciais em que os(as) licenciandos(as) deverão se aproximar dos processos educativos escolares, notadamente aqueles de natureza docente, sem referências minimamente sistematizadas sobre as finalidades escolares, o trabalho dos(as) professores(as) e a organização do ensino, aspectos inerentes à problematização didática?

Ainda sobre o estágio, há uma demanda reiterada em diversos trechos do documento, sobre a necessária articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes/sistemas de ensino, indicando a contribuição de supervisores de estágio e da instituição escolar como atores do processo formativo. Ora, se a escola com seus diferentes professores/as também são formadores/as dos licenciandos, precisa estar ciente dessa função e de suas responsabilidades. E o que cabe à escola e às



redes de ensino, além da autorização da entrada de estagiários? Quais condições os profissionais da escola têm para assumir a função de acompanhar estudantes, considerando o seu papel formativo? Como as políticas de formação de professores poderiam contribuir sobre esse aspecto?

Ainda sobre a relação com as instituições escolares, há uma ausência de dispositivos organizadores das atividades de extensão, embora a própria Resolução circunscreva tais ações aos espaços escolares da Educação Básica. Inclusive, diante disso cabe questionar, também, como a Didática poderá fundamentar as ações extensionistas voltadas ao ensino nas escolas de Educação Básica. Sobre esse aspecto, voltaremos adiante.

A referida normativa, ao induzir uma maior articulação entre a instituição formadora e os espaços de atuação docente na Educação Básica, seja nos estágios obrigatórios seja nas ações de extensão, desafia-nos e convida, mais uma vez, a pensar a formação inicial de professores(as) e pedagogos(as) tendo como ponto de partida a escola pública, espaço primordial de formação de crianças, jovens, adultos e idosos. E de qual escola pública estamos nos referindo? Uma escola marcadamente plural, diversa e desigual em diferentes aspectos, que exige do campo da Didática conhecimentos sobre um ensino comprometido com a equidade na aprendizagem, possibilitando a apropriação de conhecimentos, capacidades e atitudes para a compreensão do mundo e contribuição com sua transformação em vista da democracia e justiça social (Libâneo; Suanno; Barros, 2024).

Questões como essas permitem uma aproximação à reflexão sobre como a Didática tem sido assumida como um *lócus* propício de estudos teórico-práticos que colaborem na busca por alternativas que respondam aos desafios postos no contexto das ambivalências, contradições e possibilidades formativas depreendidas da nova política curricular ensejada pela Resolução 04/2024 (Brasil, 2024). Com o intuito de apontar como experiências locais refletem e/ou refratam os elementos sociopolíticos e teórico-metodológicos que tensionam, atualmente, os estudos didáticos, o próximo tópico apresenta considerações acerca do ensino de Didática no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia com áreas de aprofundamento



em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, na cidade de João Pessoa.

5.3 O ENSINO DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS PLANOS DE CURSO?

De acordo com mapeamento realizado por Severo e Carvalho (2024) na base de dados E-MEC, estavam em funcionamento 85 cursos de Pedagogia ofertados no estado da Paraíba. Todavia, apenas 23 destes cursos são ofertados por IES com sede no estado, dos quais 9 pertencem à IES públicas, sendo 8 presenciais e 1 EaD, e 14 ofertados por IES privadas, sendo 8 presenciais e 6 EaD. A Universidade Federal da Paraíba oferta 04 cursos presenciais e 01 na modalidade de EaD semipresencial. O curso ao qual se vinculam os planos de ensino que serão analisados neste tópico é ofertado, presencialmente, no campus I, em João Pessoa, desde o ano de 1952. Atualmente, o curso possui uma comunidade acadêmica composta por 100 docentes e 1149 discentes ativos.

Com autorização para oferta anual de 300 vagas, a última reforma curricular do curso foi realizada em 2006. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), instituído pela Resolução n. 64/2006 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB (UFPB, 2006), o componente intitulado “Didática” possui 60 horas de integralização e se situa no terceiro período curricular no fluxograma do curso nos períodos matutino e vespertino, e no quarto período curricular no fluxograma do curso noturno. A ementa do componente prevê estudos sobre

A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O objeto da didática. Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática. Tendências pedagógicas e a didática. Planejamento de ensino. O ato educativo e a relação professor-aluno (UFPB, 2006, p. 28).

Para responder ao objetivo de problematizar o ensino de Didática no curso de Pedagogia do Campus I da UFPB, à luz do exame crítico de políticas curriculares recentes, optamos por analisar os planos de ensino do componente de Didática



ministrados no ano de 2023 e 2024, pressupondo que o período recente pode ter impregnado a sistematização do percurso formativo de questões conceituais e políticas emergentes no debate sobre as (con)tradições da Didática e o contexto educacional nacional e local.

Resultados de pesquisa apresentados por Severo, Teixeira e Mascarenhas (2022) apontam que o ensino de Didática em IES públicas da Região Nordeste tem sido desde a pandemia, conforme indicam estudantes participantes de uma pesquisa multicêntrica, um espaço propício para tensionamentos entre apelos por inovação do ensino e as influências do discurso neoliberal na definição dos rumos das instituições educativas contemporâneas. Nesse sentido, concorda-se com o autor e as autoras quanto à necessidade de que o ensino de Didática considere as problemáticas da atualidade que incidem nos processos de ensino-aprendizagem, cabendo recortes temáticos e ajustes metodológicos na organização do componente, inclusive sob a possibilidade de desdobramento da ementa para o alcance de questões emergentes e referenciais analítico-propositivos atinentes ao campo em seu movimento histórico de reposicionamento epistemológico (Pimenta; Longarezi; Puentes, 2023).

Foram analisados planos de ensino correspondentes aos períodos letivos 2023.1, 2023.2, 2024.1 e 2024.2, totalizando 12 documentos, uma vez que o componente “Didática” é ofertado no curso de Pedagogia em três turmas distribuídas por turno. Os planos referem-se a propostas de cinco docentes, conforme indica o quadro a seguir.

Quadro 1: Distribuição de Turmas

Docente responsável	Número de turmas
Professor/a A	03 turmas
Professor/a B	03 turmas
Professor/a C	03 turmas
Professor/a D	02 turmas
Professor/a E	01 turma

Fonte: Levantamento feito no Sistema de Atividades Acadêmicas da UFPB (2025).



Quanto à sistematização de conteúdos que atendam à ementa proposta, os documentos analisados apresentam semelhanças, bem como diferenças e ausências. Inicialmente, trazemos os conteúdos indicados e, em seguida, algumas reflexões sobre a sequência de aulas. No quadro 2, a seguir, indicamos, de forma resumida, os conteúdos distribuídos para o trabalho com o componente, considerando o desdobramento de unidades temáticas indicadas nos planos.

Quadro 2: Sequência de Conteúdos do componente de Didática

Professor/a A	Professor/a B	Professor/a C	Professor/a D	Professor/a E
I Didática como Campo de conhecimento. Comenius e a Didática. Objeto da Didática e histórico nas tendências pedagógicas.	I Didática e Formação docente.	I Pressupostos da Didática e seu objeto de ensino. Educação, Pedagogia e Didática. Precursores – da idade antiga à idade moderna. De Comenius e Rousseau.	I Perspectiva histórica da Didática. Didática na Formação do professor e prática docente. Dimensão ética da profissão docente.	I Instituição escolar e sociedade moderna: a didática e os processos de escolarização.
II Didática e Formação do educador. Escola e cultura. Identidade docente.	II Bases teóricas da ação educativa.	II Tendências Pedagógicas: Tradicional, Nova, Comportamental, Libertadora, Libertária, Histórico-crítica.	II Planejamento educacional e processo didático. Seleção e organização dos conteúdos.	II A didática em disputa: produção de saberes de um campo conceitual.
III Planejamento de ensino – plano de sequências didáticas.	III Planejamento de ensino.	III Trabalho pedagógico: sala de aula, relação professor aluno, planejamento, pensamento complexo.	III Métodos e estratégias de ensino. Avaliação da aprendizagem escolar.	III Práticas didático-pedagógicas: articulando novos modos de habitar a educação.
	IV Avaliação da aprendizagem.			

Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Dentre as semelhanças observadas, se inserem os aspectos históricos da Didática, destacados em quatro planos de curso, seja ao trazer a reflexão sobre as “tendências pedagógicas”, seja ao refletir sobre os processos de escolarização a partir da sociedade moderna. O plano do/a Professor/a C apresenta ênfase nesses aspectos, ao citar cada tendência, constituindo uma unidade de trabalho, ou seja, um terço do tempo curricular. No ensino de Didática, a contextualização histórica é um recurso analítico fundamental para a compreensão do ensino como prática social situada no tempo e no espaço. Isso requer, contudo, um diálogo orgânico entre a abordagem dos aspectos históricos e as teorias da Pedagogia em suas bases epistemológicas, pois apenas a descrição temporal ou periodização não é suficiente para aproximações críticas em torno das distintas configurações didáticas emergentes nos cenários históricos como manifestações de intencionalidades pedagógicas e de projetos de sociedade que se expõem na relação entre escola e sociedade ao longo do tempo.

Não identificamos esse tema no Plano do/a Professor/a B, aspecto que se apresenta como uma fragilidade na constituição do escopo das reflexões propostas, uma vez pode invisibilizar aspectos estruturantes do estudo da Didática como disciplina científica inscrita no campo da Pedagogia, cuja trajetória no Brasil é marcada pela pouca ênfase conferida a investigações sobre o seu estatuto teórico-metodológico (Libâneo, 2010). Como afirmado anteriormente, situar o estudo da Didática como uma ramificação da Pedagogia, Ciência da Educação, parece possibilitar uma abordagem mais complexa sobre a dimensão crítica da análise didática sobre as situações de ensino, a atividade docente, os contextos escolares e impactos sociopolíticos e pedagógicos das escolhas didáticas na trajetória de efetivação do Direito à Educação. O oposto disso acaba por corroborar a visão reducionista de Didática consubstanciada às políticas curriculares objeto de nossa crítica e resistência como comunidade acadêmica comprometida com uma educação emancipatória.

Outro tema semelhante que é explícito em todos os planos é o “Planejamento de Ensino”. Embora no plano do(a) Professor(a) E o tema não apareça explicitamente no conteúdo programático, é evidenciado no cronograma de aulas do



referido plano com as indicações: ‘Orientação dos planos de aula’, realizado em uma semana e ‘Prova Didática’, realizada em três semanas, constando nas três referências básicas sobre planejamento de ensino. Pelo caráter geral do componente de Didática ao promover uma compreensão aprofundada sobre o processo de ensinar - aprender, a temática do Planejamento de Ensino assume lugar fundamental porque o ato de planejar orienta o/a docente a pensar a organização do ensino - fins, meios, forma e conteúdo -, assumindo-o como prática social que intenciona a aprendizagem de todos os estudantes. Por ser o ensino, uma ação cada vez mais complexa, influenciada por diferentes fatores, reiteramos o necessário afastamento de sua concepção de como mera transmissão e repetição de conteúdos para o qual o planejamento pode assumir caráter meramente burocrático. Em nossa concepção, o planejamento assume uma função política, ética e formativa ao promover reflexão e estudos sobre escolhas teórico-metodológicas sobre o alcance dos objetivos, sinalizando que ensinar exige intencionalidade e sistematização da organização de aulas e/ou sequências didáticas (Farias, et al, 2011).

Em dois planos, observa-se um tópico específico sobre “Avaliação da Aprendizagem”. Embora no Curso de Pedagogia, em que as disciplinas foram ministradas, haja um componente obrigatório com a mesma denominação, inferimos que este tópico está inserido por serem de professore(a)s que também ministram este componente para as outras licenciaturas, nas quais a disciplina Avaliação da Aprendizagem é optativa. Os referenciais e práticas de Avaliação da Aprendizagem são inerentes ao objeto da Didática, de modo que a desvinculação temática demanda dispositivos de articulação curricular para que não resulte em sobreposição de conteúdos formativos. A partir da concepção de Didática assumida neste trabalho, compreendemos que se os atores curriculares decidem que o aprofundamento do estudo de temas inscritos no campo da Didática é importante para a composição da rede de saberes no currículo do curso de Pedagogia, é justificável que a Didática se desdobre em mais de um componente homônimo e com escopo temático articulado aos conhecimentos específicos da Didática, fruto do acúmulo investigativo desse campo em seu percurso histórico e a partir de um paradigma pedagógico crítico.



Este aspecto denota a sobreposição de conteúdos em tais contextos formativos, fragilidade já identificada pela coordenação do curso de Pedagogia, por ocasião da organização de informações para avaliação do Curso pelo MEC, no ano de 2024. Esse aspecto pressupõe fragmentação, ausência de integração curricular e, portanto, desarticulação entre disciplinas e entre as(os) próprias(os) professoras(es) que compõem a área de Didática. Em contraposição a isto, tais espaços-tempos de conhecimento sobrepostos, poderiam estar a serviço de outros temas e reflexões que atualizem a Didática, como campo epistemológico multidimensional alinhado às demandas dos contextos de trabalho nos quais o (a) pedagogo(a) irá atuar. A interdisciplinaridade constitui, desse modo, uma alternativa de superação (Pimenta [et.al](#), 2017).

Observando o Cronograma de Aulas de cada Plano de Curso, temos uma diversidade maior na organização do componente de Didática: dos 05 planos analisados, dois apresentam detalhamento das aulas, indicando a temática a ser discutida e/ou a metodologia utilizada, como: *'A Didática na História da Educação no Brasil - construção de painéis'* (P. A); *'Tipologias de processos de ensino-aprendizagem com atenção à diversidade para o planejamento de sequências didáticas'* (P. C). Os outros três contemplam apenas uma denominação sumária na descrição da aula, como: História da didática (P. B), Objetivos e conteúdos (P. D). A descrição da aula é um item da estrutura do plano de curso e da página da disciplina no SIGAA, obrigatório quando da abertura da turma pelo(a) docente. Dentre os planos, identificamos estratégias e recursos variados: oficinas para elaboração de planos de aulas, apresentação de microaulas, prova didática, estudos dirigidos com temáticas transversais; webfolios.

Os planos não contemplam justificativa nem descrição metodológica detalhada dessas estratégias e dos recursos, aspecto relevante na estruturação didática de um documento com essa natureza, de modo que não é possível inferir, a partir dos mesmos, como se caracterizam e são aplicáveis. Ademais, consideramos que, apesar evidenciarem certa diversificação metodológica, os planos demonstram que as estratégias e recursos escolhidos pelos(as) docentes se nutrem de uma tradição mais grafocêntrica, com pouca inserção de artefatos didáticos que mobilizam outras linguagens e que desdobram



práticas de aprendizagem mais vivenciais, inclusive promotoras de um diálogo mais dinâmico entre o estudo e a experimentação didática.

Traduzir uma “Didática Crítica” no cotidiano das aulas em cursos de formação da(o) futura(o) pedagoga(o) requer uma compreensão de que o ato pedagógico é, por sua natureza, ético, político e técnico, sendo, portanto, carregado de intencionalidade, o que afasta a possibilidade de sua realização sem clara razão e explicitação de escolha. Assim, um plano de curso de Didática deverá responder às seguintes perguntas: a quem ensinar? Por que? O quê? Como e quando ensinar? Na busca por tais respostas, o(a) professor(a) compromete-se, organiza-se e valoriza-se enquanto profissional reflexivo e autônomo na concepção do seu fazer. Além disso, o plano deve servir como guia não apenas para o docente, mas, igualmente, deve ser elaborado e compartilhado com (as)os estudantes, como estratégia possível para que estes se co-responsabilizem pela sua formação. Desse modo, embora o plano tenha como característica a flexibilidade (Libâneo, 1992), o detalhamento dos elementos que compõem o ensino, em termos de objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências é um importante componente na efetivação de um ensino mais justo, na medida em que esteja alinhado com a democratização do conhecimento.

Sobre as referências bibliográficas, encontramos um plano de curso com a indicação de apenas um autor, de planos com indicação de apenas referências básicas e planos com referências básicas e complementares. Em sua maioria, as referências das produções brasileiras do campo da Didática são das décadas de 1990 e 2000 e evidenciam autores fundamentais à área, tais como José Carlos Libâneo (em todos os planos), Ilma Passos Veiga, Paulo Freire, Vera Maria Candau, Dermeval Saviani, Maria da Graça Mizukami, Isabel Maria Farias e Selma Garrido Pimenta e Terezinha Azerêdo Rios, dentre outros. Quanto a autores estrangeiros, estão indicados Bernard Charlot, Michael Young, Maurice Tardif, Antoni Zabala e Philippe Perrenoud. Em um plano do semestre 2024.2, identificamos a utilização do livro: *A Didática Crítica no Brasil*, organizado por Longarezi, Pimenta e Puentes, publicado em 2023, que constitui um referencial necessário para o trabalho no componente de Didática, na atualidade.



A previsão bibliográfica, aliada à publicização e desenvolvimento de estratégias que fomentem a ampliação e aprofundamento da leitura e do estudo conceitual, é crucial diante do avanço da valorização da opinião e da técnica, em detrimento do valor do conhecimento científico. Tais referências precisam estar atualizadas, serem diversificadas e convergentes ao propósito da disciplina.

Olhando para uma realidade micro, de componente de Didática de um curso de uma universidade, vemos a pouca articulação entre os planos de curso, o que pode denotar ausência ou fragilidade quanto à organicidade de uma proposta de currículo, especialmente, quando se considera este componente como núcleo do campo da Pedagogia e ministrado por docentes vinculados(as) a uma mesma área em um mesmo departamento.

Se entendemos que a Didática se constitui um campo de conhecimento que fornece bases para a compreensão e problematização do processo de ensinar e aprender em seus múltiplos contextos, precisamos avançar na direção de melhor compreendermos as atuais demandas e desafios que são apresentadas no interior das escolas, articulando esta importante disciplina de forma orgânica aos estágios supervisionados e às práticas curriculares de extensão, ora postas pela Resolução 04/2024.

Curricularizar a extensão é constituí-la como contexto e/ou objeto formativo, ou seja, um elemento integrado e organizado no âmbito do currículo ao qual se vinculam diferentes expectativas de aprendizagem, conforme pontuado em partes anteriores deste texto. O desenvolvimento dessas expectativas se atrela diretamente ao trabalho mediador da(o) docente, implicando decisões didáticas que favoreçam a disposição de condições necessárias, do ponto de vista pedagógico, para que a participação em atividades de extensão se desdobre em aprendizagens construídas de modo colaborativo, interdisciplinar e situado, por discentes na relação com os sujeitos, saberes e territórios do processo extensionista. Assim, a curricularização impõe, necessariamente, a necessidade de didatizar a experiência formativa na/pela extensão.

No curso de Pedagogia, dada a amplitude da atuação profissional da(o) egresso para além da escola, a didatização



da extensão também pode ser entendida como ensino extra-muros, fora da sala de aula, para a comunidade e para pessoas diversas, que não são estudantes regulares, ou seja, com um planejamento didático das ações de extensão. Entende-se que, para construir a dimensão operativa dessas dinâmicas, a/o docente necessita fazer uso de um amplo repertório de recursos didáticos que, em certa medida, tentem estabelecer uma ruptura com as formas grafocêntricas de trabalho. Esses recursos derivam da reflexão criativa sobre quais elementos se ajustam às estratégias e são apropriados para ativar processos de pensamento crítico, interação e criação nos sujeitos. Assim, envolvem a mobilização de atividades lúdicas, tecnológicas, colaborativas, corporais, artísticas, como também de expressão oral e escrita.

Como inspira Paulo Freire, educar, em qualquer contexto, é um ato que exige decisões políticas e pedagógicas que se expressam nas respostas dadas a perguntas do tipo:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? (Freire, 1992, p. 135).

As indagações freirianas desmistificam o caráter exclusivamente técnico tradicionalmente atribuído à Didática, servindo como aporte para problematização da mediação docente na extensão no curso de Pedagogia. Tendo em vista romper com a lógica que restringe a Didática a um campo de instrumentos normativos e prescrição procedimental do ensino, através de movimentos de construção da mediação docente na extensão, ela “[...] precisa construir formas de compreender e dialogar com as circunstâncias que foram e estão se configurando a cada instante” (Pimenta et al, 2013, p.146). O objeto e o enfoque da Didática se produzem a partir de referências situacionais significativas que subsidiem o sentido da escolha e da ação de estratégias pedagógicas em consonância com as especificidades de cada território educativo.



Logo, essa Didática tem seus pés no chão dos territórios em que as práticas ocorrem, e suas mãos dadas aos sujeitos das práticas. Sujeitos das práticas de ensino e de extensão, mobilizando os referenciais didáticos, implementam um processo de decantação de experiências sociais e culturais com vistas a reconhecer e operar com saberes, práticas e relações, já instituídas nesses territórios, que possam ser problematizadas, investigadas, superadas ou potencializadas em um projeto formativo de inclusão social, humanização conscientização e mudança da sociedade. Trilhando esses passos, por esse chão, a Didática pode frequentar e criar novas possibilidades de ensinar e aprender, colaborando com a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir provisoriamente, importa destacar alguns argumentos e achados resultantes das análises que constituíram o objetivo deste artigo, qual seja o exame crítico de como a Didática se apresenta na Resolução 04/2024 e, igualmente, as possibilidades de resistência e superação dos limites impostos pela lógica que intenciona subsumir a Didática às metodologias e técnicas de ensino, tendo em vista, por sua vez, levar a cabo um projeto de sociedade que reitera as desigualdades e injustiças sociais.

Apesar de alguns avanços em relação à sua primeira versão, as inúmeras análises que têm como objeto a Resolução 4 de 2024, apontam diversos limites. Dentre eles destaca-se a ausência de diálogo com as entidades representativas do Magistério; a sobreposição de categorias, muitas vezes, distintas e divergentes do ponto de vista epistemológico, político, ético e estético; a ausência da necessária articulação entre formação inicial e continuada, bem como de proposituras para a valorização e melhoria das condições de trabalho docente. Há ainda que visibilizar lacunas quanto à curricularização da extensão e ao Estágio Supervisionado.

A formação nas licenciaturas tem como finalidade última colaborar com a superação de desigualdades escolares, consolidar a democratização dos conhecimentos e a inclusão, bem como contribuir com a justiça social. Entretanto, em face da lógica curricular proposta pela nova Resolução 02/2024,



impõem-se inúmeros desafios para o alcance de tais fins, especialmente quando se analisa as implicações dessa normativa para o campo da Pedagogia e para o ensino de Didática, cujo escopo está vinculado a um sentido de ensino e de aprendizagem eminentemente instrumental. A Pedagogia sofre ainda mais prejuízos, pois é esvaziada como Ciência da Educação, ficando restrita à dimensão da docência.

Visando relacionar tais análises ao ensino de Didática no curso de Pedagogia do Campus I da UFPB, o exame crítico dos planos de ensino do componente de Didática ministrados no ano de 2023 e 2024, possibilitaram identificar semelhanças nos percursos e algumas diferenças e ausências. Nos cinco planos analisados, dentre as semelhanças constatadas, tem-se os aspectos históricos da Didática, ao focar as tendências pedagógicas e os processos de escolarização, a partir da sociedade moderna. O planejamento de ensino é outro tema presente na maioria dos planos analisados. Apesar destas semelhanças, destacam-se diferenças quanto aos conteúdos, à metodologia e à avaliação, não sendo possível inferir uma organicidade no que tange ao ensino de didática no Curso de Pedagogia, aqui retratado.

Outro aspecto sublinhado é a desarticulação entre Didática e Estágio Curricular, uma vez que àquela constitui pré-requisito para este, e que o ensino e a aprendizagem figuram como objeto que implicam os dois componentes. Assim, para que a Didática siga cumprindo seu papel essencial na formação de professores, superar este limite é tarefa para ontem, se quisermos barrar processos que, reiteradamente, colocam em dúvida sua legitimidade.

A partir das demandas normativas postas às licenciaturas, caberá também ao campo da Didática, ocupar-se da investigação sobre o ensino e aprendizagem promovendo a articulação formação inicial-escola básica, em situações/ações de extensão, para além da produção de conhecimento com os Estágios. Assim, algumas reflexões e indagações se impõem como necessárias: como o campo da Didática dialoga com o ensino em diferentes áreas na educação infantil e anos iniciais? Como as pesquisas em áreas específicas – de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências dialogam com a didática? Estas perguntas em aberto são possibilidades



de aprofundamento do debate acerca das contribuições da Didática como epistemologia que se ocupa de aspectos teórico-práticos do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/ CNE. **Parecer CNE/CP nº 4, DE 12 DE MARÇO DE 2024**. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4752/parecer-cne-cp-n-4> . Acesso: 4/mai/2025.

CAMILLONI, Alicia W. de. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. In: Camilloni, Alicia W. de (Et al). **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1996, p. 11-17.

D'ÁVILA, Cristina. A Didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial n.8. Jan./Abr./2020, p.86-101. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355> .Acesso em: 30 de junho de 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, *et.al*. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 107 - 135.

FRANCO, Maria Amélia Santoro de. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas na Educação Superior?** *Práxis Educacional: Vitória da Conquista*, v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992

HYPÓLITO, Álvaro M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos Da Escola**, 13(25), 187–201. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995> Acesso em: 30 de junho de 2025.

IMBERNÓN, Francisco. ¿Qué es actualmente la Didáctica? La Didáctica como medio para la transformación educativa y social.



In: Silva, Wanderson Diogo Andrade da; Gomes, Suzana dos Santos; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (Orgs). **Didática e docência em diferentes contextos**. Fortaleza: EdUECE, 2025, p. 33-43.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 49-98.

LIBÂNEO, José Carlos; Suzanno, Marilza Vanessa Rosa; Barros, Abdizia Maria Alves. Escola, didática e pobreza na realidade brasileira: que aprendizagem? que ensino? que conteúdos? que estratégias metodológicas? **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18224> Acesso em: 18 de julho de 2025.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3., p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em 30 de junho de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdez. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 15–30, 2017. DOI: 10.1590/s1517-9702201701152815. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/128191>. Acesso em: 19 jul. 2025

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf> Acesso em: Acesso: 4/mai/2025.



PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; CARVALHO, Eulina Maria Pessoa de. Cursos de Pedagogia no estado da Paraíba: uma análise de oferta, perfis institucionais e organização curricular. **Paradigma (Maracay)**, XLV, Edición Normal, Número 2, e2024023, 2024, p. 1-16. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/download/1569/1417/2456>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. A didática como lugar de futuros possíveis: do ensino remoto ao pós-pandemia. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e30185, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30185. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30185>. Acesso em: 9 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Centro de Educação**. 2006. Disponível em https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698

[1] Tradução livre do trecho: “La didáctica debería constituirse como transformadora de la realidad en sí misma, que persigue la mejora en los aprendizajes para el beneficio colectivo. Su propósito se debería centrar en preparar personas con iniciativa y con herramientas suficientes para generar cambios hacia la mejora social y la emancipación de las personas”.

[2] Tradução livre do trecho: “Cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco de explicación de lo social, sino que implica intervención”.



6

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS:

**uma experiência
insurgente na rede
municipal de ensino de
João Pessoa**

Clévia Suyene Cunha de Carvalho

O tema da formação de professores(as) se configura entre um dos objetos de estudos mais investigados no campo da Educação. É uma temática que tem merecido destaque no debate educacional e na execução de Políticas Educacionais. Observa-se que o(a) professor(a) tem ganhado centralidade nos discursos e documentos oficiais, além de configurar centralidade também nos estudos e pesquisas educacionais e áreas afins. Todavia, ainda persiste a luta pela valorização docente. Não obstante, identificar o(a) professora e o seu ofício no centro do debate educacional oficial é, em última instância, reflexo da luta histórica dos educadores brasileiros em defesa da escola pública de qualidade e com justiça social, da luta pela valorização do magistério. Isto reflete o movimento histórico social de compreensão da educação como um direito e, neste sentido, trata-se de conquista, embora, ainda, não na dimensão que reflita os anseios e as necessidades do professorado enquanto classe trabalhadora. Indiscutivelmente, reconhecemos a centralidade



do(a) professor(a) na esfera social e de desenvolvimento socioeconômico e cultural de um país reafirmando que “quando não se presta atenção aos professores, as possibilidades de sucesso das reformas diminuem, [...]” (Ramalho; Núñez, 2011, p. 71).

O professor faz a diferença fundamentalmente pelo papel social e político que ocupa no processo educativo escolar como agente de transmissão da cultura às novas gerações, esta, entendida aqui como todo o repertório de conhecimentos historicamente produzido pela humanidade, estruturado como conhecimento científico, filosófico, tecnológico, estético, ético, organizado curricularmente como conhecimento escolar.

O reconhecimento do papel profissional do(a) professor(a) é condição essencial para uma sociedade democrática e justa socialmente, é fulcral para o trabalho pedagógico com as crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão na educação básica, notadamente no ensino fundamental, em que todo o esforço pedagógico deve ser feito para as aprendizagens que abrem o caminho para o desenvolvimento das capacidades de pensamento e autonomia, a mais sofisticada possível.

Em Carvalho (2017), apresentamos elementos de ordem epistêmica, pedagógica e política que incidem no sentido de se ensinar aos estudantes mais do que conceitos. É preciso ensinar- lhes a pensar cientificamente, apresentando-lhes situações-problema para que se devolvam intelectualmente, construam hipóteses, busquem explicações, tomem consciência dos fenômenos sociais e naturais que circundam as suas vidas, que possam fazer escolhas garantindo-lhes a possibilidade da aquisição de um conhecimento novo, referenciado nos conceitos científicos, socialmente usados em contextos diferenciados.

Assim, a escola teria cumprido o seu papel social. A partir da importância social do professor(a), o paradigma da profissionalização docente emerge como resposta a desvalorização docente, de modo geral, e a desprofissionalização da docência (Ramalho, 2003). Para que o ensino-aprendizagem, enquanto unidade dialética, alcance as finalidades da escola e os fins pedagógicos do ensino, há de se ter incorporado um saber didático refinado que subsidie o trabalho com os conceitos particulares da matéria e, ao mesmo



tempo, a integração com outras matérias e os saberes dos estudantes.

Por conseguinte, a atividade de ensino demanda um alto nível de profissionalização em face da natureza e da especificidade desta atividade, o que constitui grande desafio para o magistério no Brasil do século XXI. Tal desafio tem um caráter ideológico porque o paradigma da profissionalização da docência está ligado a:

[...] uma nova representação da atividade docente, mas também a um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em (sic) mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente [que permitam a possibilidade das] condições básicas de atitude profissional; reflexão, a pesquisa e a crítica. Esses três componentes articulados como um sistema contribuem para uma visão [e uma atitude] mais ampla da atividade profissional do professor (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004, p. 20).

Estando a escola e seus professores no centro da cena da educação brasileira, uma análise mais aprofundada e de conjunto permite resgatar o(a) professor(a) de uma responsabilidade que muitas vezes é imputada a ele(a) por discursos que desqualificam o seu trabalho sem considerar as variáveis socioeconômicas que perpassam e incidem na e sobre a escola, seu *lôcus* de atuação.

No entanto, esse(a) professor(a), que não pode ser eximido de sua responsabilidade político-pedagógica e didática na condução do processo de aprendizagem dos estudantes, é, na verdade, tão vítima como o é o(a) aluno(a), no contexto de uma educação que, por ainda não ser de fato prioridade absoluta do país, reluta uma escola que ainda não é bem-sucedida.

Apesar dos avanços observados na contemporaneidade, ainda persistem problemáticas em torno das condições de trabalho, salário e formação de professores(as), que incidem diretamente sobre a profissionalização do seu ofício e, em última instância, na qualidade do ensino.

É a partir deste cenário complexo e contraditório que se deve abordar a análise das necessidades formativas de professores(as). É do campo do trabalho docente, de sua *práxis*,



que o debate sobre as necessidades formativas deve emergir e ser problematizada com referência para a profissionalização do ensino, por meio de processos de formação continuada.

Neste estudo, indagamos sobre o que sabem professores(as) dos anos finais do ensino fundamental para ensinar aos adolescentes da geração do início do século XXI? O que dizem os(as) professores(as) sobre o que aprenderam em suas trajetórias formativas para ensinar? O que estes(as) consideram como necessidades formativas para melhor ensinar? Quem são esses professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de João Pessoa? Que aproximações eles têm com a discussão de currículo, por exemplo? São questões como essas que nortearam as primeiras preocupações com a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, no âmbito da política curricular, desde 2021.

6.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA INSURGENTE DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA

Em face ao desafio da elevação dos parâmetros de qualidade da educação básica brasileira para o qual a formação docente não é um fator determinante em si, mas é um fator indiscutivelmente relevante, elegemos a categoria da formação continuada como basilar para o processo de profissionalização da docência. A essa categoria de formação vincula-se a categoria das necessidades formativas. Desta forma, abordar esse tipo de necessidade é tratar da perspectiva da profissionalização da docência como um paradigma que já acumula uma base de estudos dotada de um corpus teórico constituído e em expansão no Brasil, como atestam os estudos de Ramalho e Núñez (2004, 2011, 2014).

A respeito da formação continuada, consideram-na, conforme a acepção de Garcia (1999) e Imbernón (2009), como “formação permanente”, aquela que é realizada ao longo da trajetória e da prática profissional, que é proposta institucionalmente para a categoria profissional ou buscada individualmente pelo professor. Esse tipo de formação integra e é condição para o processo de profissionalização do ensino.



Quando se trata de formação continuada, um dos desafios é promover um processo formativo que possibilite uma nova qualidade dos conhecimentos, das habilidades e atitudes que estão presentes na prática pedagógica docente. Tal mudança depende de uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento profissional que favoreça a reconfiguração da prática, a partir dela mesma e, por vezes, contra ela, segundo o princípio da dialética teoria-prática. Não é toda situação didática experimentada pelo coletivo de professores(as) em contextos de formação continuada que favorece a aprendizagem qualificada para a docência.

A aprendizagem para docência é assumida aqui como uma atividade típica dirigida à apropriação da cultura profissional e seu repertório de saberes, construída pelo movimento histórico da profissão aceita e difundida socialmente, seja pelos organismos de formação, seja pela normatização jurídica e ética da profissão. A aprendizagem para a docência se expressa quando há mudanças na personalidade do professor na acepção de Martins (2015), que passa a agir com consciência dos seus atos pedagógicos. Essa mudança, por conseguinte,

[...]acontece quando há mudanças de conhecimento, habilidades e condutas, experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais para serem integradas como elementos na configuração e reestruturação das identidades e do desenvolvimento profissional, face às novas necessidades, aos motivos e perspectivas. [...] A aprendizagem dos professores se ativa em face de situações-problema que criam motivos, necessidades, interesses sócio-afetivos em busca de novos recursos para o desenvolvimento das competências profissionais (Ramalho; Núñez, 2013a, p. 16).

Com base nesta concepção de aprendizagem para a docência, argumentamos que a formação continuada tem, pois, um papel decisivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional porque, a partir deste processo formativo, os(as) professores(as) podem entrar em contato com as situações-problema da sua prática profissional e identificar necessidades e motivos que os impulsionam a buscar resolvê-los no âmbito dos saberes profissionais que orientam suas práticas. Trata-se dos interesses socioafetivos, que constituem



os motivos que dotados de sentido tendem a impulsionar o desenvolvimento profissional por via das apropriações novas de saberes profissionais.

Neste sentido, é mister assumir o compromisso com um processo formativo que possibilite ao docente, diante dos problemas de sua prática profissional, a capacidade de agir mobilizando um conjunto de saberes sejam os constituídos na formação inicial, ampliados na prática profissional por ela ressignificados. Isto é possível mediante propostas de formação continuada que tenham por objetivo a construção de novas culturas de ensino e de aprendizagem pautados em trabalhos colaborativos e em redes, orientados por relações “teóricas e práticas mais sólidas quanto a unidade ensino e aprendizagem para o que precisa recorrer às dimensões epistemológicas, psicológicas e sociológicas (Libâneo, 2014, p. 17), além da dimensão didática na perspectiva dos estudos críticos desta ciência no Brasil.

Para desenvolver um processo formativo nessa perspectiva, há de se discutir os modelos formativos em curso, pautados pelas políticas educacionais, que tradicionalmente tendem a desconsiderar a especificidade e complexidade da atuação de professores dos anos finais do ensino fundamental, caracterizado como uma prática multifacetada que inclui: os seus saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, os saberes tecidos nas práticas pedagógicas, às características diversas e plurais dos territórios escolares, as condições de trabalho.

Areladas a essas questões, ressaltamos as especificidades do público-alvo destes segmentos, tais como as biológicas, psicológicas, culturais, antropológicas das adolescências, a instabilidade dos processos psíquicos pelas quais passam os(as) adolescentes para acomodar o pensamento abstrato, com o agravante de que nem sempre este estudante, muitas vezes, é aquele que chegou aos anos finais sem a consolidação dos conceitos e habilidades próprias da fase de escolarização anterior. Tais questões, por vezes, parecem passar à margem das formações continuadas tradicionalmente colocadas nas redes de ensino.

Além da importância dos aspectos acima referidos, o desenvolvimento profissional tecido pela via da formação continuada exige trajetória perdurante, constante, ascendente



de modo que o professor consolide um repertório cultural próprio da profissão que lhe permita agir pedagogicamente orientado pelo domínio, de forma crítica, dos fundamentos epistemológicos e técnicos de sua área profissional; pela capacidade de aplicar com criatividade esses fundamentos na superação dos problemas presentes nos campos de atuação profissional e na vida, de modo geral; pela capacidade de acessar e produzir e utilizar de forma integrada conhecimentos e saberes, desenvolvendo novas habilidades e atitudes, como também, perpassando tudo isso, a capacidade de agir fundamentados em princípios humanos de justiça social.

A produção desta qualidade formativa exige mudanças profundas na estrutura organizacional e pedagógica das propostas de formação continuada ofertadas pelas redes de ensino, considerando e respeitando as necessidades formativas do grupo de professores. Qualquer proposta de formação continuada fora do contexto da prática do professor, das demandas formativas que tal prática evidencia, realizada como uma atividade pontual e fora da carga horária do professor, pensada exclusivamente por equipes da gestão central das redes de ensino, que suprime o diálogo com o conjunto do professorado, não pode ser considerada formação continuada na perspectiva da formação permanente que tributa para o desenvolvimento profissional do professor. Esse modelo de formação continuada é anacrônico com impactos muito restritos nas práticas escolares (Gatti, 2011), e nos faz concordar e argumentar sobre a sua limitação.

Uma política de formação continuada numa outra direção, com projetos de formação inovadores e emergentes (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004) integram as contribuições oriundas das pesquisas sobre formação de professores e aponta para modelos de formação continuada insurgentes em contraposição aos modelos que não se articulam as perspectivas emancipatórias e autônomas do trabalho docente.

A formação continuada, de acordo com o modelo de cultura profissional baseado na profissionalização docente considera a consciência das necessidades formativas por parte do professor e o comprometimento destes para superá-las como força que dá sentido à formação (Carvalho, 2017). O modelo de organização de projetos formativos para professores que



considera a escuta docente sobre seus saberes e se constitui em uma perspectiva auspiciosa para a profissionalização da docência que possa reverberar criativa e de forma inovadora na prática docente escolar. A formação para competência profissional se respalda no estudo, na reflexão crítica, na abordagem colaborativa, integrativa e de investigação e faz convergir estes princípios formativos.

Essa concepção de formação é consequente com o reconhecimento do caráter ativo, independente, criativo e reflexivo do professor(a) no processo de reconstrução de seus conhecimentos e saberes, no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, motivos e valores. Para tanto, o desenho da proposta formativa é um divisor de águas. É preciso avançar na concepção das políticas de formação continuada considerando o caráter dialético, histórico e transformador do espaço formativo como elemento de desenvolvimento profissional.

6.2 ASPECTOS INSURGENTES DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS EM JOÃO PESSOA: O CONTEXTO E OS ACHADOS DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

A rede municipal de ensino de João Pessoa é formada por 105 escolas, que atendem a 76 mil estudantes. Do total de escolas, 62 ofertam os anos finais do ensino fundamental com cerca de 23 mil estudantes. Desde 2021, a rede vem crescendo em número de unidades escolares, estudantes e professores(as), a partir do princípio da garantia do acesso à escola e do direito a aprender e se desenvolver, estabelecido nos compromissos do documento de Política Educacional da Cidade de João Pessoa (2021-2024). Desta forma, o número de estudantes vem crescendo ano a ano ao passo que outras dimensões dessa política, condições estruturais, pedagógicas, administrativa, condições de trabalho e melhoria salarial, tributam para reconfiguração da rede municipal no cenário da educação na e para a cidade e o Estado.

Este esforço, envolvendo a Secretaria, as escolas, educadores(as) tem sido empreendido para garantia do direito de aprender e consequente melhoria os índices de aprendizagem, considerando a alfabetização na idade certa,



o combate à infrequência escolar e a cultura de reprovação, a garantia das aprendizagens por anos escolar com equidade, o protagonismo estudantil, etc. Neste sentido, várias ações vêm sendo realizadas no âmbito da política de ensino articulando currículo, formação, avaliação e acompanhamento, além da política de recomposição e recuperação das aprendizagens^[1], sem desconsiderar a questão da diversidade, inclusão, considerando o princípio da equidade educacional.

O currículo e no cerne de seu desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem, está em cena para superar a ausência de anos sem uma discussão sistematizada com os(as) seus professores(as) acerca de uma proposta curricular, sendo esta uma demanda imperiosa do ponto de vista da perspectiva de melhoria da qualidade de ensino, o que implica clareza sobre os fins educativos, definições sobre o que ensinar e por que, como organizar o processo de ensino- aprendizagem e estruturar uma prática pedagógica escolar voltada para formação humana. Isto necessariamente incide em pensar também em processos de formação continuada que engaje os docentes para essa discussão, notadamente, frente às suas práticas docentes.

A rede e o conjunto do professorado careciam de uma orientação de currículo oficializada; não obstante, o currículo se fazia vivo e em movimento a partir da prática pedagógica escolar tecida por cada unidade de ensino. Apesar deste fato e de todo movimento em termos de referenciais curriculares presentes no Brasil nessas duas primeiras décadas do século XXI, não se tinha uma proposta curricular oficializada na rede como referência, a última data de 2004. É neste contexto e intento de discussão sobre currículo que uma nova perspectiva de formação continuada para os anos finais toma corpo, com características insurgentes.

A insurgência se coloca na dimensão do conteúdo e da forma como ela se estruturou e como vem sendo realizada desde 2022, avançando no ano seguinte para a definição e desenho de uma proposta^[2] de formação colaborativa a partir de um convênio com o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com extensão de três anos (2024-2026), um ciclo formativo, que se define como uma ação estratégica da política de formação, tendo em vista o compromisso governamental com “a valorização profissional e a profissionalização docente.



A rede demandava uma formação continuada mais qualificada que melhor respondesse aos desafios da prática docente nos anos finais do ensino fundamental, seja do ponto de vista do conteúdo disciplinar, seja do ponto de vista didático e a articulação destes, seja do ponto de vista das demandas contemporâneas que atravessam à prática de sala de aula.

Essa demanda se contrapunha a experiência ignóbil na rede, de oito anos (2012 a 2020) com uma formação continuada ofertada por uma empresa de telefonia por meio de uma plataforma digital, com proposta esvaziada em conteúdo e forma, contribuindo com a desqualificação do espaço formativo como um direito da categoria do magistério e para a desarticulação deste segmento de docentes.

Por este e por outros motivos não se tinha conhecimento do que se realizava em termos de ensino-aprendizagem nos anos finais, fato. Mobilizar a categoria para o tema da formação continuada foi um grande desafio não só pela pandemia que atravessamos de forma impiedosa, mas pelo nível de desengajamento e desconfiança do grupo de professores frente à política de formação continuada que a Secretaria vinha conduzindo, demarcando uma história de desqualificação das formações continuadas. Ressignificar o espaço da formação continuada como um direito por si, já constitui uma insurgência a uma “ordem” que não é a que o magistério da educação básica merece dada a nobreza social de sua atuação.

A urgência de atualização curricular e a necessidade de estabelecimento de uma nova política e formação continuada foi percebida como demanda imperiosa e a Secretaria de Educação, por meio da Diretoria de Ensino e Gestão, órgão responsável pela política curricular e de formação de professores, identifica no objeto do currículo o espaço para início de uma nova história para a formação continuada nos anos finais na rede municipal de João Pessoa, ação coordenada pela Divisão de Anos Finais^[3] do Departamento de Ensino Fundamental.

Com este propósito toma-se a decisão de, por meio da formação continuada, escutar o grupo de professores que atuavam nos anos finais, identificar as suas necessidades e propor uma discussão inicial sobre currículo na perspectiva da construção coletiva de uma proposta curricular para além da Base Nacional Comum Curricular.



Na contramão de um contexto desafiador, tomou-se a decisão de insurgir, de resistir aos “cantos da sereia” da BNCC e da terceirização da atividade formativa a partir de iniciativas do terceiro setor tão ao gosto da política neoliberal e da mercantilização da escola pública em movimento no país, embora em “nome” da melhoria da qualidade da educação. Enfrentar a pouca credibilidade docente em relação a formação continuada, problematizar o currículo e propor uma ação coletiva em torno de uma proposta curricular autoral foi o primeiro passo da experiência que aqui relatamos.

Para tanto, a própria Secretaria, por meio de sua equipe pedagógica, notadamente as pedagogas, mulheres, trabalhadoras da educação, profissionais de carreira, que passaram a ocupar espaço na gestão municipal desde 2021, assumem a formação continuada inicialmente (2021, 2022), com a colaboração de um grupo de professores(as) que integram a coordenação de área^[4], todos movidos pelo propósito acima delineado.

Neste sentido, ainda em 2021, atravessando o período de pandemia, investimos em uma perspectiva de formação que abordasse de modo reflexivo, o tema do Currículo. Desta forma, foi organizado e realizado em Setembro, o Seminário “*Currículo na Educação Básica: para além da BNCC*” ^[5], com 1.200 professores(as) participantes, sendo este o primeiro contato com o grupo de professores(as), em atividade formativa.

Neste evento, a discussão problematizou questões teóricas-metodológicas relevante em torno do currículo que subsidiaram de modo provocativo a discussão sobre a construção de uma proposta curricular numa perspectiva coletiva considerando a dimensão dos territórios educativos, indagando também o lugar da docência na definição do currículo numa rede de ensino como João Pessoa e o porquê se precisava pensar e agir para além da BNCC, sem desconsiderá-la uma vez que, indubitavelmente, isso não é possível para um sistema de ensino.

Uma primeira questão se colocava: a ausência de dados sobre esse grupo de professores que totalizavam à época 1.200. Quem são esses docentes? Qual o perfil profissional dos professores dos anos finais? Foram indagações instaladas na Divisão dos anos finais. Se entendia que estabelecer um



diálogo com este grupo de professores(as) dos anos finais pressupunha inicialmente conhecer o perfil deste coletivo, dispor de elementos caracterizadores de sua trajetória e identidade docente. A segunda questão era identificar quais as suas necessidades formativas para a partir daí conceber um desenho formativo.

Para tanto, foi aplicado um questionário junto ao grupo de professores dos anos finais, organizado no formulário google (google forms) com questões relacionadas a dados de identificação, formação acadêmica, trajetória e atuação profissional, prática pedagógica, expectativas pedagógicas, necessidades formativas, desafios da docência. O questionário foi aplicado no mês de agosto de 2022, os dados foram organizados e analisados no mês de setembro em concomitância com a atividade do Seminário aludido anteriormente.

Desses dados levantados pelo questionário, com 922 respostas, tratadas inicialmente por componente curricular, foi possível traçar o perfil dos (as) professores(as) que atuam nos anos finais na rede municipal de ensino de João Pessoa e identificar necessidades formativas deste grupo docente, a partir de áreas ou temas de interesse de estudo.

A partir deste perfil, configuramos quem são esses profissionais que atuam nos anos finais e essa configuração foi apresentada e discutida no primeiro encontro formativo de 2023, ocorrido no mês de abril, com a participação de mais de 800 professores(as) organizados por grupos de acordo com os 09 componentes curriculares.

Nesta direção, o tema deste primeiro encontro do ano foi 'Identities, Trajetórias, Formação e Práticas dos(as) Professores(as) dos Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, tendo a compreensão de que era necessário o grupo se reconhecer e se comprometer com a perspectiva coletiva de estudo, análise e proposição em torno de suas práticas, por um lado e, por outro, perceber a necessidade de atualização dessas prática por meio do espaço coletivo de reflexão mediada pelo debate curricular visando a construção coletiva da Proposta Curricular para Cidade de João Pessoa.

O tema do encontro e o seu objetivo demandava a abordagem das necessidades formativas, a partir do mapeamento feito por meio do questionário aplicado. A



sistematização desta oportunizou a concepção de uma pauta formativa intercalando abordagem de temas contemplados no rol das necessidades e o estudo e discussão curricular visando à elaboração coletiva de uma matriz de referência como produto da formação de 2023, primeiro produto da formação tendo em vista a demanda de atualização curricular anteriormente colocada, objeto central do movimento formativo de 2022/2023.

As necessidades formativas identificadas, no contexto em que se arguia os(as) professores(as) sobre o que consideram importante e necessário na formação continuada para melhorar a sua prática docente nos permitiu delinear o cenário de interesse de estudo abaixo, considerando a aparição/citação de termos diretos ou referências indiretas ao assunto:



Nesse contexto, consideramos que, provavelmente, a experiência recente e desafiadora vivida por todos nós, docentes, de lidar com as tecnologias, no contexto da atividade de ensino remoto, tenha despertado no professorado a necessidade formativa relacionada ao tema da educação e das novas tecnologias, assim como das metodologias ativas.



A crescente presença de alunos público-alvo da educação especial nas escolas de João Pessoa tem gerado a necessidade de apropriação de conhecimento acerca deste universo, considerando inclusive a insuficiência dessa abordagem na formação inicial.

Percebeu-se, nitidamente, que para além da sinalização de interesses por assuntos ou temas, discussões, reflexões que pudessem tributar para o fortalecimento dos saberes docentes para uma nova cultura profissional, esses(as) professores(as) estavam ávidos em falar, serem ouvidos, relatarem as suas angústias, as contradições que atravessam a atividade docente, o espaço das questões abertas do questionário canalizou essa escuta.

Tal levantamento, permitiu observar que, estando os (as) professores (as) mergulhados(as) nestas narrativas de contradições, muitas vezes, a potência das práticas que conseguem realizar e as possibilidades coletivas de trabalho parecem ficar subsumidas, em um segundo plano do nível das subjetividades, como se quase não houvesse uma saída de ressignificação dessa prática e dessa escola que, na verdade, é tão potente e guarda tantas possibilidades de uma educação transformadora, tecida na ação coletiva e colaborativa, na ação- reflexão-ação de seus educadores(as). Assim, a formação continuada, portanto, pode contribuir teórica e metodologicamente para descortinar essa potência, fortalecendo a profissionalização do ensino na esfera da educação pública municipal.

No âmbito deste relato de experiência formativa, não é possível detalhar o percurso de formativo de 2022/2023, mas destacamos que foram contemplados os temas mais evidenciados em formato de oficinas pedagógicas - ensino e novas tecnologias e educação inclusiva -, com especialistas nestas áreas com atuação na educação básica.

De outra forma, a equipe que conduziu este trabalho, as pedagogas anteriormente referidas, perceberam a necessidade de estruturação de um projeto formativo concebido do ponto de vista acadêmico-profissional-didático que desse conta da discussão do desenvolvimento curricular a partir da proposta curricular elaborada no contexto da formação continuada de 2022/2023 realizada pela Secretaria de Educação, notadamente



a sua diretoria de ensino e departamentos correlatos, que fosse conduzido por uma agência de formação de professores em colaboração com a Secretaria.

Neste sentido, o ano de 2023 foi concluído com convênio (Nº 2131.11.0623), firmado com o Centro de Educação da Universidade da Paraíba como instituição responsável pela formação continuada dos professores(as) dos anos finais da rede municipal de ensino para um ciclo de três anos, denominado ‘Formação docente continuada na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular - eixo anos finais’, em execução e com avaliação promissora por parte do professorado envolvido.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, afirmamos que a problemática em torno da formação para ensinar os conteúdos, as habilidades e os valores que os estudantes dos anos finais precisam aprender no processo formativo escolar, considerando a formação para a humanização, é desafiadora no contexto brasileiro e no contexto pessoense. A explicação que se encontra para a insuficiente formação inicial/continuada do professor é a de que a importância dada à educação, materializada por meio das políticas educacionais, ainda é insuficiente o que implica seriamente na direção e nos modelos que os processos formativos assumiram ao longo da história da formação de professores no nosso país. Como implicou no lugar social do professorado.

Além dos interesses e disputas de poder que cercam as políticas educacionais, prevalecem, muitas vezes, os interesses de grupos partidários e ideológicos, acima dos interesses sociais em termos educativos. Por isto, e no contexto de ataques à democracia, à escola e ao conhecimento visto no país nos últimos tempos, a retórica e a luta em torno da formação de professores inicial e continuada, como mais sentido e significado, para a educação básica substancialmente mais qualificada, norteadas pelo compromisso com a escola pública de qualidade e socialmente justa, deve persistir em todos os espaços e por todos nós.



A formação continuada que está para profissionalizar a docência tem holofotes para a identificação e tematização das necessidades formativas dos professores e das professoras e se ampara num *corpus* de conhecimentos bem definido, em que a reflexão e as intervenções inovadoras na prática se façam pela mediação da pesquisa, ou seja, a investigação sobre o próprio trabalho, para iluminar esse mesmo trabalho com horizontes de possibilidades. Acreditamos que essa perspectiva tende a ressignificar os processos de formação continuada com impactos inovadores nas práticas, alcançando o status de *práxis*. Por tudo isso, vale a pena insurgir em busca do “inérito viável”, ensinado por Paulo Freire, considerando o campo da formação continuada.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. Saberes docentes, tipologias e classificação de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06/05/2025.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes do Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

CARVALHO, Clevia Suyene Cunha. **Necessidades formativas de professores para o ensino de ciências da natureza nos anos iniciais de escolarização**: a classificação como um saber profissional. 303f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24799/1/NecessidadesFormativasProfessores_Carvalho_2017.pdf. Acesso em: 06 mai. 2025.

GARCIA, T. C. M. **Trabalho docente, formação e profissionalização**: o que nos revela o cotidiano do professor. Natal: EDUFRN, 2008.



NÚÑEZ, Isauro. B.; RAMALHO, Betania. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 46/9, p. 1-13, set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 06/05/2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2015.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B. (org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, E. **Análise de Necessidades Formativas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RIGO, J. da S.; HERNECK, H. R. Necessidades Formativas dos Professores do Ensino Fundamental: explicativas e interesses da pesquisa educacional nos últimos 15 anos no Brasil. **Revista Indagation Didactica**, vol. 7 (4), dez., 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

[1] Se constitui de quatro estratégias: criação do Curso de Verão para estudantes que não consolidaram habilidades de leitura, escrita e cálculo; fortalecimento das aprendizagens por meio de atividades orientadas e personalizadas por grupos de estudantes; Criação de programa de correção



de fluxo para os anos finais; Instituição de proposta pedagógica para aplicação da Resolução N° 021/2018 Progressão Parcial de Estudos.

[2] Projeto 'Formação docente continuada no ensino fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular - dimensão anos finais'. Convênio N° 2131.11.0623 (PMJP/UFPB).

[3] Esta Divisão foi criada no organograma institucional da Secretaria de Educação de 2021, situado no Departamento de Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, como órgão estratégico de fomento de uma política para os anos finais, considerando as especificidades e complexidades desta fase escolar. Até então, as ações para este segmento eram muito frágeis, quase inexistentes.

[4] A coordenação de área foi instituída no âmbito da Divisão dos anos finais, composta por dois professores por componente curricular que não se desvincularam da docência, mas tiveram carga horária reduzida na escola para atuar na coordenação, sendo uma de suas atribuições mobilizar e articular pedagogicamente os docentes do segmento.

[5] Contribuíram com o Seminário, como palestrantes, as Professoras pesquisadoras Maria da Glória Albino do IFRN e Rozicleide Bezerra Carvalho do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy /RN.



7

PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL:

do planejamento à aula – a insurgência dos pares

Giseli Barreto da Cruz

Neste texto apresento a minha fala durante o Simpósio temático do eixo 2: “Experiências insurgentes na formação com professoras(es) em diferentes ciclos profissionais”, no contexto do XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, evento realizado na cidade de João Pessoa – Paraíba, pela Universidade Federal da Paraíba, no período de 05 a 09 de novembro de 2024.

Na ocasião, escrevi uma carta aos jovens professores apresentando um pouco de como a relação com os pares tem atravessado o processo de composição professoral ao longo da minha trajetória de formação e prática docente, e das experiências recentes de articular formação e pesquisa com professores em inserção profissional. Tanto na minha trajetória, quanto na pesquisa-formação, o planejamento pedagógico despontou como um contributo importante ao desenvolvimento profissional.

Da fala à escrita, organizo este texto em três partes. Na primeira, em forma de carta, apresento brevemente um pouco de mim, dos pressupostos teórico-práticos da docência que defendo e da potência da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional docente. Na segunda, apresento sinteticamente aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-formação realizada, de modo que seja possível compreender a



terceira parte, que se dedica a discutir o planejamento pela via do que a pesquisa-formação permitiu depreender.

7.1 CARTA A UM/A JOVEM PROFESSOR/A

*Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário,
avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É
como se o medo fosse uma coragem ao contrário.*

(Conceição Evaristo, Olhos d'Água)

Não me fiz professora sozinha. Há 31 anos educo ensinando e ensino educando. Atualmente, sou formadora de novos professores e, ao trabalhar os princípios epistemológicos da docência, caminho na direção de orientar meus novos colegas a descobrir o professor que desejam ser e a construir os fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista as razões que ensinam da forma que ensinam.

Chegar nesse estágio não é algo fácil. É preciso percorrer uma jornada contínua e ininterrupta de desenvolvimento profissional, que se tece pelas experiências individuais e coletivas, mas, mais do que isso, por experiências comunitárias e colaborativas, com e entre pares, que vão forjando o meu/nosso *ethos* profissional, sempre inacabado.

Não faço o que faço sozinha. É na boniteza e na ousadia da prática colaborativa que encontro sentido e força para insurgir e prosseguir. É com o outro que o medo, nas palavras de Conceição Evaristo, se faz “coragem ao contrário” para prosseguir e recomeçar dia a dia.

Afinal, ensinar é prática pedagógica exigente de fazer-saber teoricamente sustentado, do contrário é praticismo, é reiteração. A prática pedagógica docente exige, de quem a realiza, conhecimento do que se ensina, de como se ensina, de para quem se ensina, do porquê se ensina e do contexto em que se ensina. Isso não é tarefa simples a ser cumprida por um eu sozinho. Isso é ação enraizada social e culturalmente com o outro, tornando o ensino um ato intelectual, relacional e interativo.



Tal qual defende a professora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007), ao menos duas concepções orientam o ato de ensinar. Uma se inscreve na compreensão de que ensinar é professar um saber. Nesse caso, a experiência é transmissiva. Outra se inscreve na compreensão de que o ato de ensinar se constitui em uma dupla transitividade, a de fazer aprender alguma coisa a alguém, o que se dá pela via da mediação.

Em vista disso, o professor ensina porque expõe, transmite, professa ou por que faz a mediação entre o saber e o aprendente? Sabemos que a aprendizagem é construída com e pelo aluno, sendo o professor o responsável pela mediação entre ele e o saber. Como defende Roldão (2007), o professor não define a especificidade de sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo possa ser aprendido através do ensino.

Como então viver essa prática fora do contexto colaborativo?

Tenho experimentado, no seio de um grupo de pesquisa, que se propõe colaborativo^[1], desenvolver pesquisa-formação com professores iniciantes que se encontram nos primeiros anos de docência como profissional. A pesquisa-formação proposta se apoia nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016; 2012), leva em conta o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência em uma dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação se orienta pela compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades, isto é, se fazem presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social se dá em um tempo biográfico que “se situa na origem de uma percepção de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Desse modo, a atividade (auto)biográfica por meio da narrativa, dialeticamente, enseja e decorre da reflexão sobre o agir e o pensar, conformando a compreensão e a estruturação da experiência. Em vista disso, essa modalidade de pesquisa é em essência formadora dos sujeitos que dela participam, posto que muito mais do que relatar, os sujeitos, ao narrarem suas histórias,



visibilizam a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si. A narrativa enquanto atividade (auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação. Partimos do princípio de que ninguém se torna professor sozinho, isoladamente, e muito menos constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.

Em uma dessas experiências de pesquisa-formação, foi possível depreender alguns condicionantes dos caminhos trilhados pelas professoras e professores iniciantes para se estabilizarem na docência. São estratégias utilizadas que lhes ajudam a sobreviver e, mais que isso, a se afirmar como profissional em meio aos desafios e tensões inerentes a esse ciclo da carreira. Das análises emergiram algumas estratégias e escolhi uma, em especial, para compartilhar nesta escrita. Trata-se da prática do planejamento em colaboração com os pares. Antes de adentrar nessa abordagem, vou apresentar brevemente o delineamento da pesquisa- formação realizada.

7.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa-formação foi desenvolvida na perspectiva de uma estratégia de indução com e para professores em início da carreira. A concepção de indução adotada tem apoio na compreensão que tenho firmado sobre indução profissional docente como formação específica durante a inserção profissional, desenvolvida por meio de acompanhamento orientado, tendo por base um projeto dialógico de apoio, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas e do trabalho colaborativo (Cruz; Lahtemaher, 2024; 2022; Cruz *et al.*, 2023; 2022).

Por se tratar de um estudo com professores iniciantes, estabeleceu-se como entendimento a seu respeito, serem aqueles que se encontram em inserção profissional docente e que, portanto, estão nos primeiros anos da carreira, marcados por tensões decorrentes da necessidade de se afirmar e atuar como um profissional. Partiu-se do entendimento de que integrar,



no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, pode constituir um processo de indução profissional docente (Cruz; Farias; Hobold, 2025; 2020).

Com base nessa compreensão, foi definido o seguinte problema investigativo: “como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional?”. A problemática foi delineada dessa forma em resposta à necessidade de investimentos em pesquisa e formação específicos para professores iniciantes, que enfrentam desafios e demandas da docência no início de sua carreira. Essas dificuldades impactam seu processo de desenvolvimento profissional, conforme anotado por Alarcão e Roldão (2014); André (2018); Cruz; Farias; Hobold (2020). A pesquisa foi encaminhada de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes, acerca das experiências vividas durante o período de inserção profissional, se constituíssem como um dispositivo de pesquisa-formação.

Para a sua realização, foram instituídos três núcleos regionais (Rio de Janeiro-UFRJ, Santa Catarina-UFSC e Ceará-UECE), ancorados por grupos de pesquisa e coordenados por pesquisadoras experientes e comprometidas com formação de professores^[2]. Em cada núcleo foram realizados encontros com professores iniciantes da Educação Básica vinculados a diferentes redes públicas de ensino.

Neste texto, vou considerar apenas aspectos da pesquisa decorrentes de dois grupos de formação articulados por mim, no âmbito da UFRJ, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro; e outro por professores de diferentes redes de ensino localizadas em vários pontos do Estado.

Os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa foram: i) ser professor efetivo de escola na rede pública; ii) atuar no contexto de sala de aula; iii) atuar na Educação Básica; e iv) ter, no máximo, 5 anos de exercício profissional. Um total de 29 professores participaram da pesquisa conduzida pelo núcleo da UFRJ, considerando os critérios mencionados.



Os encontros de pesquisa-formação aconteceram através de uma plataforma de videoconferência e somaram uma carga horária de 35 horas, sendo 14 horas de reuniões síncronas, distribuídas em 7 encontros quinzenais (cada um com 2h), numa agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno. As horas restantes foram dedicadas às atividades assíncronas. Os encontros se realizaram quinzenalmente por meio de uma plataforma virtual em decorrência da necessidade de distanciamento físico ocasionado pela pandemia da Covid-19. As atividades ocorreram em uma estrutura que conjugava apreciação estética, discussão sobre temáticas inerentes ao processo de inserção profissional e encomenda de escrita, a partir de um tema elencado pelo grupo que era formado pelos professores participantes, equipe de pesquisadores e apoio técnico. As atividades foram mediadas por professores pesquisadores vinculados como estudantes de Mestrado ou Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob o meu acompanhamento.

Da escrita à fala, permeada de reflexão e escuta de si e dos outros, a narrativa foi sendo tecida individual e coletivamente no decorrer dos encontros, posto que se tratava de uma pesquisa *com* professores iniciantes e não sobre eles, que apostava na troca entre pares como estratégia de partilha, reflexão e enfrentamento das dificuldades inerentes ao começo da profissão. Um dos seus princípios orientadores era o de que ninguém se torna professor sozinho, isoladamente e muito menos constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.

No que se refere ao tratamento do material produzido em cada grupo, foram adotados como ponto de partida eixos analíticos previamente estabelecidos em decorrência das exigências do objeto e aqueles que emergiram no decorrer da pesquisa, dentre os quais o planejamento, temática que norteia este artigo. Todos os encontros foram gravados, mediante autorização dos participantes em Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As gravações foram transcritas na íntegra e o seu conteúdo discutido conforme os temas tratados em diálogo com os registros dos pesquisadores. A escrita da pesquisa foi construída na articulação dialógica entre o tema e seu problema, objetivos, teorizações e as narrativas construídas pelos



participantes. Dessa forma, o trabalho interpretativo não se deu sobre as narrativas, porém com elas.

As narrativas docentes construídas durante os encontros de pesquisa-formação expressam alguns fatores que influenciam os caminhos dos participantes para se estabilizarem na docência. São estratégias que ajudam a manter-se na profissão e a reconhecer-se como profissionais em meio aos desafios e tensões inerentes a esse ciclo da carreira. O planejamento do ensino, em interface com a relação com os pares, emerge nesse contexto.

7.3 DO PLANEJAMENTO À AULA – A INSURGÊNCIA DOS PARES

O planejamento do ensino, atividade profissional inerente ao trabalho do professor, despontou na pesquisa-formação como uma estratégia de enfrentamento dos desafios do início da carreira. Essa estratégia está diretamente comprometida com a didática e o conhecimento pedagógico docente, e a necessidade de superar dificuldades enfrentadas para ensinar. Ela se revela no movimento empreendido pelo professor iniciante para alimentar e robustecer as suas fontes com vistas ao planejamento do trabalho pedagógico.

A experiência reunida com o ensino de Didática na formação de futuros professores tem me conduzido ao entendimento de planejamento enquanto um processo contínuo e cíclico que perpassa o trabalho que faz um professor para conceber, criar e desenvolver o ensino- aprendizagem. É contínuo porque diferente de se destinar a um momento pontual e específico, o planejamento é dinâmico, reflexivo e processual envolvendo:

- a análise da realidade, no que diz respeito ao contexto da turma, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem;
- a escolha das necessidades a serem enfrentadas, das metas a serem alcançadas e dos objetivos a serem estabelecidos;
- a criação de propostas de atividades, sequências didáticas e projetos de ensino que, alinhados com a realidade e os objetivos, propiciam uma relação singular



e significativa com o conhecimento, de modo a mobilizar o desenvolvimento curricular;

- e, ainda, a avaliação do percurso, do feito, do alcançado e do que ainda carece de maiores e melhores investimentos formativos.

Nessa perspectiva, compreendo e defendo o planejamento como movimento catalisador da capacidade criadora do professor. Por meio dele, o professor busca, interroga, compara, experimenta, analisa, cria e recria possibilidades para dar forma, vida e sentido às vivências na sala de aula.

Foi possível enxergar esse movimento e essa postura nas falas dos professores iniciantes participantes da pesquisa-formação, que desejavam a todo custo alcançar êxito na sala de aula com a aprendizagem de seus alunos, reconhecendo nessa condição o principal indicador de sucesso na inserção profissional.

Assim, produzir atividades diversificadas de ensino para atender necessidades de aprendizagem específicas dos alunos, buscar novidades audiovisuais nas redes sociais e em plataformas digitais e adquirir materiais didáticos para favorecer a realização do que foi proposto apareceram mais de uma vez nos relatos dos participantes, sempre relacionados ao esforço de enfrentar e superar as dificuldades iniciais com a organização do processo ensino- aprendizagem. As falas a seguir, corroboram essa constatação:

Tenho buscado alternativas para lidar com essa situação dentro de sala de aula: atividades diversificadas, quase que particulares, para que os estudantes que se encontram em defasagem consigam ser alfabetizados e letrados, afinal, o quinto ano está logo ali. (Flora – GF-Rio – Encontro 6).

Foi exatamente isso que ela falou, exatamente essa busca ativa por materiais, recursos, atividades novas e diversificadas. A gente está sempre buscando, se formando, sempre estudando, procurando possibilidades novas e essas foram as estratégias que eu utilizei e venho buscando utilizar. Buscar informação, conversar com os amigos, correr atrás, estudar sempre e buscar mesmo como norteador do trabalho as reais necessidades dos nossos alunos e a partir dali a gente vai desenhando nosso trabalho. (Vera – GF-Niterói – Encontro 6).



Para o material, (...) tenho buscado também formas alternativas para conseguir recursos, como? Substituindo o EVA por materiais reaproveitáveis, explorando mais aquilo que já tem disponível na natureza do que buscando desenfreadamente um consumo sem necessidade. Para as turmas cheias, aposto em grupos produtivos, tenho alunos que são excelentes professores. (Célia – GF-Rio – Encontro 4).

Um outro aspecto indicador de cuidado com o planejamento do trabalho pedagógico pode ser reconhecido em uma fala de uma das participantes quando declarou: “Fui aprendendo a escutar os alunos e foi com eles mesmos que eu compreendi como ser professora”. Esse comportamento é típico de um professor comprometido com o que denominamos de didática situada, visto que reconhece o ato de ensinar enquanto relação entre sujeitos (professores e alunos), em torno do conhecimento (desenvolvimento curricular) e em um contexto específico (condições objetivas de trabalho, cotidiano escolar, disposição e necessidades dos sujeitos).

Uma prática docente situada envolve um planejamento que considera a análise da realidade, a clareza de objetivos, a função/razão social da proposta, a contribuição de determinado conteúdo para que este venha favorecer a aprendizagem de um dado conhecimento e a reflexão sobre como isso tudo pode contribuir para uma formação emancipada e autônoma. Escutar os alunos, conhecer como aprendem e interpretar suas necessidades de aprendizagem são posturas dirigidas a isso. É desse modo, que a ideia de planejamento enquanto processo de criação pedagógica, que envolve atuação com e sobre a ação, por meio de mediação didática, vai se delineando e conformando um modo outro de conceber a prática.

Outro aspecto distintivo do cuidado com o ato de planejar o trabalho pedagógico, pode ser identificado na necessidade de uma rotina que faça desse processo uma constante e um desafio, não apenas na direção de apontar o que fazer, mas, também, na de olhar o que foi feito e como a ação/intervenção/reflexão pode ser aperfeiçoada. Trata-se do percurso do desenvolvimento pedagógico. Dessa forma, o planejamento não é assumido como uma exigência operacional do trabalho, mas como um compromisso político-pedagógico



do fazer docente, que se revela enquanto ação continuada e formativa. Foi o que atestou uma professora quando contou:

Uma prática que temos é revisitar aquilo que fizemos. (...) A gente revisitou esse vídeo e colocou para rodar no meio da reunião de planejamento. E eu comecei a rir porque é muito legal você ver o trabalho que você fez e você refletir sobre o que você queria alcançar naquele ano e aquele trabalho te ajudar para o próximo que você quer criar, que você quer fazer. (Vera – GF-Niterói – Encontro 4).

Em suma, os participantes da pesquisa-formação evidenciaram em suas narrativas que planejar o trabalho pedagógico é condição para enfrentar os desafios da docência. No meu entender, essa estratégia denota uma inserção profissional consciente, visto que em um tempo de grande fluxo de informações pelos meios eletrônicos e digitais, com farta disseminação de propostas de atividades de ensino semiprontas, perceber, nos colegas, a preocupação com a realidade local, o cotidiano escolar, o contexto do ensino-aprendizagem como base para a criação de seu planejamento, confirma a importância do conhecimento da Didática e afirmação do conhecimento pedagógico do professor no processo de constituição de sua profissionalidade. Esse cenário é atravessado pelo avanço do projeto neoliberal, caracterizado pela imposição da racionalidade normativa do capital às relações sociais. O que torna o estado educacional atual bastante controverso, sendo de um lado determinado por um contexto social excludente, em face do acirramento das desigualdades e, de outro, dominado por uma lógica economicista, produtivista, mercantilista, empresarial e tecnicista, com ênfase em uma agenda política dirigida à padronização e homogeneização dos processos educacionais. Essa lógica conforma educação ao comportamento, formação ao treinamento e conhecimento à informação, situando a formação e o trabalho docente em uma complexa trama de desvalorização da autonomia profissional.

Cenário propício aos ideais dos reformadores neoliberais, que dirigem seu pleito pela via de uma tendência educacional neotecnicista, marcada predominantemente pela ideia de que é preciso aprender muito, em pouco tempo, da “melhor” maneira possível, sob a mediação das tecnologias. São



protocolos educacionais cada vez mais prescritivos, em que a produtividade e a competitividade dão o tom.

O professor é visto por muitos como um técnico, cuja função é garantir o funcionamento do processo ensino-aprendizagem, em geral pela via de materiais didáticos que foram elaborados por outros agentes. A educação assume o *status* de mercadoria e o desenvolvimento de aprendizagens se coloca mais a serviço da cadeia de produção do que da formação da humanidade de cada um/a e de todos nós. Nessa direção, o modelo educacional conforma-se eficazmente aos interesses e exigências de um mercado global, subalternizando os ideais pedagógicos de formação humana.

Diferentemente, os professores iniciantes, participantes da pesquisa-formação, veem no planejamento um movimento propício para se estabelecer na docência, mas, mais que isto, um movimento coletivo e colaborativo. Ganha força nas suas narrativas uma ideia que denominamos de mutualidade docente (Cruz; Fernandes, 2024). Ela diz respeito à partilha recíproca entre pares tanto de fazeres-saberes quanto de dificuldades da docência. Essa partilha se traduz na forma de diálogo intenso com colegas reconhecidos como mais experientes ou na forma de uma relação de cumplicidade com outros que experienciam as mesmas questões; também se expressa no planejamento em conjunto, no acolhimento pelos colegas e nos apoios os mais diversos.

O exercício da mutualidade e a partilha entre pares podem ser reconhecidos de duas formas. A primeira e mais comum se manifesta por meio das interações com os colegas professores da escola, com os colegas da coordenação pedagógica e com colegas professores de outras instituições. Tais interações podem ser percebidas no compartilhamento de uma proposta de ensino e no desejo de receber um retorno do outro, no sentido de confirmar a pertinência da atividade; ou no pedido de ajuda para abordagem de determinado conteúdo; ou na opinião acerca de uma problemática específica, como questão de indisciplina ou relação com a família; ou mesmo em um desabafo. A segunda forma tem a ver com a perspicácia do novato de recorrer à observação consentida e à imitação de colegas para compor progressiva e pedagogicamente a sua docência e definir, assim, o seu *ethos* professoral, o seu jeito próprio de ser e sentir como professor.



As duas possibilidades emergem no dia a dia da prática pedagógica docente e ganham força durante os espaços instituídos de reuniões pedagógicas, em que situações didáticas e temas de ensino são considerados de forma mais sistemática pelo coletivo escolar. As discussões, inerentes a esse espaço, abrem possibilidades aos participantes para o planejamento partilhado e a criação de atividades e projetos didáticos coletivos, despontando entre os professores iniciantes como um meio de enfrentamento de suas próprias dúvidas acerca de como organizar o trabalho pedagógico de sua sala de aula.

A possibilidade de professores se encontrarem em diálogo e colaboração para realizar conjuntamente questionamentos sobre suas práticas e planejar coletivamente se apresenta como um recurso bastante mobilizado pelos iniciantes para garantirem sua sobrevivência durante a inserção. Esse comportamento indica a importância da existência de grupos colaborativos de professores com o propósito de trabalho em parceria, de estímulo à prática reflexiva e à postura investigativa. Esses grupos formados por professores, de acordo com o nível de investimento e sistematização de suas práticas, podem vir a se configurar como comunidade de aprendizagem docente, contribuindo para que a mutualidade docente, expressa por meio do intercâmbio entre pares com ancoragem na reflexão, na problematização da prática e na compreensão dos saberes da experiência, conduza o desenvolvimento profissional docente de forma mais segura e consistente.

Como declarou uma das participantes da pesquisa-formação, “(...) essa questão do coletivo para mim é muito importante, eu acho que a gente desenvolve muito mais quando a gente tá em coletivo compartilhando nossas experiências e saberes, do que quando a gente tá sozinho”.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Segundo Josso (2006), a experiência faz a integração entre conhecimentos e saber-fazer docente, tornando-se um meio dinâmico e profícuo para a transformação da prática pedagógica docente. No rastro da experiência, a narrativa e a reflexão subsidiam a tomada de consciência de si e de suas potencialidades, além de contribuírem para a elaboração



das representações de vivências e modos de ser-estar-fazer profissional.

Nesse entendimento, a concepção de planejamento pedagógico que emergiu dos participantes da pesquisa-formação relatada deixa ver o quanto a relação com os pares é propiciadora de formação e desenvolvimento profissional. Não existe novidade nenhuma nessa constatação, todavia, ela merece relevo para nos lembrar, dia a dia, que ensinar é trabalho pedagógico complexo, exigente de saber-fazer teoricamente sustentado, e que a nossa composição profissional se tece, continuamente, pelas experiências individuais e coletivas, mas, mais do que isso, por práticas comunitárias e colaborativas, com e entre pares, que vão contribuindo para a composição do professor que somos e queremos ser.

O planejamento pedagógico é uma das facetas do nosso trabalho, cuja natureza e função tem sido esvaziada do sentido pedagógico para atender a visão neotecnista de educação, comprometida com a produtividade e performatividade, sem que autoria do professor seja preservada. Identificar entre jovens professores que iniciam a sua trajetória profissional a preocupação com o planejamento de suas aulas e o apoio dos pares como estratégia de sobrevivência e estabilidade na docência, é, sem dúvida, uma razão importante para apostar na profissão. Afinal, o medo de não conseguir se fez força motriz para enfrentar o início da profissão, e, como, nos provoca Conceição Evaristo, ele se fez coragem ao contrário para avançar e não recuar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002968701>. Acesso em 02/05/2025.

CRUZ, Giseli Barreto; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente



em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 1-19, 2022. Disponível em: 02/05/2025. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 02/05/2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. **Pesquisa-Formação e Indução docente**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 02/05/2025.

CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Ingrid Cristina. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, p. 01-35, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29699>. Acesso em: 02/05/2025.

CRUZ, Giseli Barreto; LAHTERMAHER, Fernanda. Formação docente e o desafio da indução: contribuições de uma pesquisa-formação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 82, p. 1121- 1134, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30812>. Acesso em: 02/05/2025.

CRUZ, Giseli Barreto da. LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO GARCIA, Carlos e MARCELO MARTÍNEZ, Paula. (Coord). **Empezar com buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro, 2022. p. 75-96.

CRUZ, Giseli Barreto; PAIVA, Marilza Maia de Souza; LONTRA, Viviane. Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma pesquisa-formação com professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 01-24, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11054/47968419>. Acesso e: 02/05/2025.



DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DELORY-MOMBERGER. Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W2500120126>. Acesso em: 02/05/2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/28016. Acesso em: 02/05/2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02/05/2025.

[1] Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq).

[2] Essa pesquisa teve um caráter de rede interinstitucional (Geped/UFRJ – FOPPE/UFSC – EDUCAS/UECE), coordenada em parceria com as pesquisadoras Márcia de Souza Hobold (UFSC) e Isabel Maria Sabino de Farias (UECE). Contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Universal, 2018) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj – Edital Grupos Emergentes de Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, 2019), realizada no período de 2018 a 2022. Possui registro na Plataforma Brasil e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade proponente. Para conhecer a pesquisa ver: Cruz; Farias; Hobold (orgs). Pesquisa-Formação e Indução docente. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2025.



8

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL:

pesquisa formação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

Vania Finholdt Angelo Leite

8. 1 PALAVRAS INICIAIS...

Neste texto, busco discutir elementos de uma *pesquisa* formação que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes de uma investigação de pós-doutorado realizada em 2023. Compartilho reflexões apresentadas no Simpósio “Experiências insurgentes na formação com professoras(es) em diferentes ciclos profissionais”, realizado durante o XXII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 2024, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Optei por uma escrita narrativa, iniciando com minha inserção na temática da formação e da Didática, a fim de situar o leitor quanto ao meu pertencimento a essa área de estudos.

Desde os anos de 1990, as reformas educativas com perspectivas neoliberais têm influenciado as propostas educativas nos estados. Elas também interferiram nas funções do Estado, que passou por um processo de descentralização, tendo como referência duas tecnologias denominadas por Ball (2002) como “novo gerencialismo” e “performatividade”. Trata-se de uma nova forma de atuação do Estado – que se acirra até hoje – e que imprime uma cultura empresarial voltada ao controle e ao monitoramento a distância dos funcionários. Isso ocorre por



meio da combinação entre a descentralização da gestão escolar e a responsabilização pelos resultados obtidos em avaliações padronizadas, assim como pela oferta de incentivos financeiros a instituições e professores que alcançam as metas estipuladas pelas Secretarias de Educação.

Desde aquela época, algumas questões têm me inquietado, tais como: Por que os estudos e as concepções teóricas não se revertem em ações na prática pedagógica? Qual seria – e quais características teria – uma formação continuada que possibilitasse a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática da sala de aula?

Refletindo sobre essas questões, percebo que, naquele período, eu buscava “formatar” as professoras dentro de uma determinada concepção que as fizessem atuar em sala de aula por meio da aplicação de conhecimentos científicos. Ao entrar em contato com os estudos de Schön (1992), já me dava conta de que a formação não poderia ser reduzida à aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos na resolução dos problemas da sala de aula, pois, na *práxis*, os desafios são singulares – não há uma fórmula pronta a ser reproduzida. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Isso significa que eu buscava desenvolver uma formação docente em que as professoras tivessem papel ativo no planejamento das atividades de sala de aula, e não ficassem apenas executando propostas vindas de fora da escola, que desconsiderassem as necessidades da instituição.

Ao mesmo tempo, a retomada do conceito de reflexão na formação, proposta por Schön (décadas de 1980 e 1990), me incitava, por um lado, a pensar em outra maneira de realizar a formação *com* professores, valorizando o seu pensar, seus saberes, seus sentimentos e suas crenças. Por outro lado, o uso exacerbado do conceito de “professor reflexivo” acabou por transformá-lo em um *slogan* (Zeichner, 2008), apropriado por diferentes perspectivas políticas e ideológicas de formação, o que fez com que perdesse seu significado específico: o protagonismo docente e a produção de conhecimentos gerados pela reflexividade. Essas inquietações me levaram, no Mestrado, a me debruçar sobre as estratégias formativas: da reflexão à conscientização (Leite, 2005).



Outra contribuição importante para a mudança de olhar sobre a formação foram as investigações (auto)biográficas, especialmente com a leitura do livro clássico *O método (auto) biográfico e a formação*, de Nóvoa e Finger, de 1990, publicado no Brasil em 2010. Essas leituras me levaram a ressignificar a formação docente – não como um curso voltado a imprimir uma forma de atuação futura a quem dele participa, mas como um processo que coloca no centro o adulto, o Ser que desenvolve uma reflexividade crítica por meio da escrita de si. Trata-se de uma construção conjunta, que não separa pesquisadora/ formadora das participantes: um entrelaçamento de posições e de produção de conhecimentos.

Enfim, nos próximos tópicos, abordarei os autores que contribuem para a análise dos elementos de uma *pesquisa formação* que proporcionem o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

8.2 APRENDENDO COM OS AUTORES

Os estudos de Freire (1999) contribuíram significativamente durante a investigação no Mestrado – e continuam auxiliando na compreensão do conceito de Ser Mais. Já naquela etapa, a formação partia do pressuposto de que todas aprenderíamos juntas ao nos debruçarmos sobre as situações vividas em sala de aula. Tratava-se de uma formação com o intuito de investigarmos coletivamente determinada situação. Por isso, refletíamos, líamos, relíamos os autores que tratavam da temática que queríamos compreender e solucionar. Aproximávamo-nos de uma postura de pesquisadoras da sala de aula, produtoras de conhecimento, na medida em que decidíamos quais seriam os melhores encaminhamentos para os processos de ensino das crianças com as quais trabalhávamos. “Questionávamos as certezas sobre as práticas realizadas até então, passamos a observar, refletir distanciando-nos do conflito imediato” (Leite, 2005, p. 138), reorganizando e reelaborando nossos conhecimentos a respeito da situação didática.

Finalizei o Mestrado revendo a maneira de pensar a formação de professores, que passou a ser construída *com* as participantes a partir da resolução de situações reais da sala de aula, nas quais buscávamos juntas os caminhos possíveis para lidar com as questões emergentes. A partir daí, passei a



compreender a produção de conhecimento das professoras – temática que ainda permanece presente nas investigações do grupo de pesquisa Tri-Vértice, que abordarei mais adiante, bem como no projeto de extensão “Rodas Virtuais: produzindo conhecimentos com professoras dos anos iniciais”.

Neste texto, vou me ater ao conceito de Ser Mais (Freire, 1992), que, na perspectiva do autor, expressa a ideia de que somos seres inconclusos, inacabados, em constante movimento de humanização – um processo que exige de cada sujeito o compromisso de intervir no mundo, de pronunciá-lo e de modificá-lo, ao mesmo tempo em que se humaniza. O foco de Freire, portanto, é a formação humana. Por isso, ele afirmava que era “[...] impossível entender a educação sem uma certa compreensão dos seres humanos” (Freire, 1999, p. 24).

Percebo uma relação entre o conceito de Ser Mais (Freire, 1992) e a *pesquisa formação* (Josso, 2010a), pois trata-se de uma investigação que nos incita a pensar em outra lógica de formação inicial ou continuada/contínua de professores – uma lógica que coloca no centro o SER Professor, com toda a sua dimensão humana (sente, narra, pensa, emociona-se, sonha, tem esperanças etc.), mas que atua profissionalmente com outros seres humanos. Em Leite (2021), abordei um pouco mais sobre o conceito de Ser Mais.

Como mencionei anteriormente, a pesquisa (auto) biográfica teve início na década de 1990 no Brasil, intensificando-se paulatinamente, com investigações e produções que vêm sendo publicizadas em congressos – como o Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica (CIPA), atualmente em sua décima edição – e em periódicos específicos, como a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Essa investigação já está consolidada nos países anglo-saxões, na Alemanha, na França e, também, no Brasil.

Passegi, Souza e Vicentini (2011) descrevem os momentos da pesquisa educacional sobre a escrita de si e a forma como os professores vivenciam os processos de formação, representação e profissionalização da docência. Trata-se de uma investigação que “[...] ultrapassa a divisão disciplinar clássica entre pesquisa, ação e formação” (Pineau, 2024, p. 6), ao colocar os professores como atores e pesquisadores de suas práticas, de suas experiências vividas e narradas em primeira



pessoa. Rompe-se, assim, com a separação entre pesquisador e participantes da investigação – e, também, com o que se concebe como conhecimento.

Apoio-me em Josso (2002, p. 36) ao afirmar que os conhecimentos são “[...] frutos das nossas próprias experiências”, sem excluir os saberes referenciais coletivos, que são “[...] resultantes da experiência de outrem [...] elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de investigação)” (Josso, 2002, p. 37). Para construirmos conhecimentos, é necessário um processo de reflexão sobre os referenciais que foram significativos e apropriados em nosso percurso pessoal, tornando-se, assim, conhecimentos. Os saberes referenciais coletivos e os conhecimentos complementam-se, portanto, na constituição da experiência formadora.

8.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Reafirmo que a *pesquisaformação* é uma perspectiva que coloca no centro da formação o SER professor ou Ser Mais – inconcluso, em constante processo de humanização e profissionalização, que se dá junto a outras pessoas. Por considerar esse foco no ser humano, concebo que os participantes da *pesquisaformação* se desenvolvem *pessoalprofissionalmente*. Tenho defendido a escrita conjunta do termo “*pessoalprofissional*” porque “[...] o desenvolvimento é um processo de vir a ser que está em constante aprimoramento na constituição do ser docente, que ocorre em diferentes contextos, intencionais ou não” (Leite, 2022, p. 96). Trata-se de um desenvolvimento processual e contínuo, em movimento de vir a ser.

Na *pesquisaformação*, ocorreram 15 encontros virtuais, realizados pela plataforma Zoom, com duração de uma hora e 30 minutos cada, uma vez por semana, durante o primeiro semestre de 2023. Convidamos professoras envolvidas no projeto de extensão “Rodas Virtuais: produzindo conhecimentos com professoras dos anos iniciais”, sob coordenação da pesquisadora, para participarem da pesquisa. O critério de seleção para a investigação era estar atuando em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter disponibilidade para reunir-se semanalmente^[1] pelo Zoom.



Contamos com a participação de 15 pessoas, sendo quatro graduandas em Pedagogia e 11 professoras atuantes nos anos iniciais. Com relação à formação, oito são graduadas em Pedagogia, duas em Letras, e uma em Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Desse grupo, quatro professoras são mestrandas e três, doutorandas em Educação. Quanto ao tempo na docência, duas estão no início da carreira, uma tem sete anos de experiência, e 12 possuem mais de dez anos de atuação. Trata-se de um grupo formado por professoras com ampla experiência em sala de aula, que atuaram em diferentes anos da escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa vivência docente da maioria das participantes contribuiu significativamente para as discussões das narrativas trazidas aos encontros.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 67954423.7.1001.5324, cumprindo as exigências éticas. Para preservar o anonimato, cada participante recebeu o nome de uma flor.

8.4 DESENVOLVIMENTO PESSOALPROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Abordo agora alguns pontos da *pesquisa formação* que proporcionaram o desenvolvimento *peçoalprofissional* das participantes – inclusive o meu. Esses elementos estão imbricados, mas os apresentarei separadamente, destacando o que se sobressai em cada um. Os exemplos referem-se às narrativas da pesquisa de pós- doutorado, na qual estávamos debruçadas sobre questões do Campo Conceitual de Vergnaud (2014), em relação com as situações-problema multiplicativas. Portanto, as narrativas voltavam-se para o processo de formação e investigação sobre as aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vou me ater aqui aos elementos gerais, embora alguns exemplos mencionem aspectos específicos da Matemática. A seguir, descrevo os quatro elementos que proporcionaram o desenvolvimento *peçoalprofissional* das participantes.

I. Arte-presente – No início de cada encontro, eu presenteava as participantes com uma arte, que podia ser uma foto, uma poesia, uma música, uma frase ou um vídeo.



Por isso, denominei esse momento de “arte-presente”. Meu desejo era tocar a emoção de cada uma ao escutar ou ver essas expressões, proporcionando leveza ao encontro e, ao mesmo tempo, acessando nossa parte humana – aquilo que nos diferencia dos demais seres vivos.

Além disso, compreendo que o processo de aprendizagem não se restringe ao intelecto ou ao racional; ele é também construído pelos sentimentos e pelas emoções. A polarização entre razão e emoção é uma das formas de produção do modo capitalista, que fragmenta a pessoa: em um momento pensa, no outro sente. Nas políticas educativas de perspectiva neoliberal, o que percebemos é uma ênfase somente nos aspectos do treino das professoras para aplicarem determinadas propostas, desconsiderando-as como Ser Mais. Trago um exemplo de como as participantes foram tocadas pela *arte-presente*:

Tenho achado muito interessante estes momentos que antecedem as aulas, uma sensibilização. Achei a ideia fantástica. Traz leveza e poesia para os encontros (Margarida, 2023).

A indicação literária despertou-me imediatamente o desejo em conhecer mais a obra, já confabulando em presentear as amigas. Envolver-me com a arte em pintura, em teatro, em literatura e cinema me fascina e almejo, nos momentos de formação em Matemática, despertar a beleza dessa ciência, oportunizando em minha prática docente, aprendizagens envolventes e dinâmicas para com todos os envolvidos no processo educacional (Sálvia, 2023).

A *arte-presente* despertou a sensibilização, como mencionou Margarida, e o “desejo de conhecer mais a obra”, nas palavras de Sálvia. Ela acrescentou que vivenciar momentos artísticos lhe fascinou a ponto de querer compartilhar com outras pessoas – amigas e estudantes com os quais trabalha.

Para além da sensibilização proporcionada pela arte, as participantes passaram a trazer metáforas e escritas poéticas para narrar suas vivências nos encontros. Por exemplo, quando questionei o grupo sobre como estavam se sentindo em relação às situações discutidas, uma delas nos disse que os desafios



estavam sendo como um “café bem forte”, nas palavras de Dália, uma das participantes. Isso demonstra que a *arte-presente* permitiu a cada uma acessar uma faceta da sensibilidade muitas vezes deixada de lado nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, aproximamo-nos da perspectiva de D’Avila (2023), para quem a dimensão sensível é portadora de sentidos e significados que se estendem à dimensão cognitiva na construção de conhecimentos.

II. Tomada de consciência – A tomada de consciência, na perspectiva de Josso (2010b), é diferente da abordagem de Paulo Freire, que não separa a consciência de si da consciência do mundo (Freire, 1996). Para Josso (2010a), a tomada de consciência é central na abordagem biográfica, pois o intuito é que os participantes da *pesquisa formação* se tornem conscientes de seus processos formativos por meio da reflexão, evidenciando questões como: O que sou diante do que quisera fazer de mim durante meu percurso formativo? Ou: como é que tenho as ideias que tenho?

Essas são algumas das indagações levantadas por Josso (2010a). No contexto da pesquisa de pós-doutorado, como mencionei anteriormente, as participantes se questionavam sobre suas ideias e sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes – e como essas ideias foram se constituindo ao longo da docência.

Trata-se de um processo de desvelamento, em que cada participante se debruça para olhar seu próprio percurso formativo (formal ou informal), buscando compreender como ele foi se constituindo como *Serprofissional*. É uma retrospectiva da biografia docente, em que se identificam as experiências formadoras que marcaram esse caminho. É um projeto de conhecimento auto-orientado, no qual cada participante toma consciência e compreende seu próprio processo de formação. Nas palavras de Josso (2010b, p. 68), diz respeito a “[...] conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu”.

Todo esse processo é formativo, uma vez que, ao narrar, vamos tomando consciência de quem somos, de como fomos nos constituindo como seres no mundo e do mundo. Refere-se, portanto, a uma consciência de si e de suas aprendizagens.



É ao tomar consciência do próprio processo formativo que podemos falar de um Ser em formação. Quando a pessoa se torna consciente da intencionalidade do ato de aprender, de intervir e de reorientar seu processo de aprendizagem, ela se torna sujeito de sua formação (Josso, 2010b). Um exemplo disso pode ser visto nesta narrativa de uma das participantes:

Considero que o fato de poder expressar minhas ideias mesmo sabendo das dificuldades que ainda fazem parte do meu processo, que preciso superar. Como, por exemplo, às vezes, em que permiti que os vícios de linguagem emudecessem o pensamento impedindo a ampliação do meu entendimento por meio da partilha do conhecimento no qual não foi totalmente consolidado. Ou seja, aprender a importância da oralidade na sala de aula contribuiu com a ressignificação do meu percurso formativo, ativando a autonomia em buscar nas etapas, entender o que está implícito para ajustar os possíveis equívocos em uma relação de cooperação (Azaleia, 2023).

Nesse exemplo, Azaleia identificou que seus vícios de linguagem a inibiam de expor seu ponto de vista e de ampliar a compreensão de determinados temas na troca com outras pessoas. Ela tomou consciência do que a impedia de expressar suas ideias e reorientou sua atitude ao compreender a importância da oralidade na sala de aula – reconhecendo seu papel na construção de conhecimentos.

III. Engajamento de cada participante em ser sujeito de seu processo de formação – Na pesquisa de pós-doutorado que finalizei em fevereiro de 2024, observei, nos encontros da *pesquisa formação*, que as participantes se dispuseram a participar mesmo sendo fora do horário de trabalho, sem envolvimento de hora extra. Era um interesse genuíno e uma disponibilidade para a autoformação, com o intuito de compreender melhor as situações multiplicativas. Notei o comprometimento com as leituras, os registros narrativos durante a pesquisa e o compartilhamento das atividades desenvolvidas por elas em sala de aula. Em uma mensagem enviada pelo *WhatsApp*, após um dos encontros, uma das participantes escreveu:



Então, hoje valeu muito pra mim. Aprendi bastante com as meninas e com a questão da elaboração dos problemas, mas, por mais que tenha faltado informações, fez com que eu pudesse repensar e pensar mais um pouco e ter uma noite tranquila. Muito obrigada!! (Begônia, 2023).

Este é um exemplo de engajamento: após um dos encontros noturnos, Begônia escreveu para mim dizendo que teria uma noite tranquila porque aprendeu com as outras participantes a elaborar situações-problema – mesmo sem todas as informações necessárias. Ainda assim, considerou que o encontro valeu a pena pelo aprendizado. Pode-se acrescentar também, nesse relato, a tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, quando ela mencionou que repensou sobre a elaboração das situações-problema. Nota-se que os elementos estão imbricados, embora eu destaque um a cada exemplo. Begônia apontou ainda para outro elemento fundante da pesquisaformação: o fato de que a aprendizagem ocorre na interação entre as participantes.

Interação dialógica durante a pesquisaformação – A interação dialógica vai além de escutar e falar com o outro que pensa diferente de mim (Freire, 1995); trata-se de estar aberto a ouvir, discutir e ressignificar pontos de vista *com* as demais participantes. É compartilhar outras formas de realizar as atividades em sala de aula, após estudos e reflexões pessoais e *com* outras professoras e/ou coordenadoras, visando à aprendizagem dos estudantes.

[...] é sempre muito interessante o que podemos ver as outras colegas fazem nas suas aulas. Isso tem ocorrido nos encontros de quarta, é enriquecedor (Margarida, 2023).

Acredito que, finalmente, eu esteja compreendendo, não os conceitos, esses ainda estão distantes da minha prática, mas a reflexão e os olhares distintos dos colegas estão me permitindo uma aproximação de algo que, para mim, era assustador (Azaleia, 2023).

Nos dois trechos, percebemos como a interação com diferentes pontos de vista e formas de fazer as atividades em sala de aula tocou cada participante de modo singular.



Para Margarida, é “enriquecedor ver o que as outras colegas fazem”; para Azaleia, o contato com os olhares distintos das colegas permitiu ressignificar sua concepção de Matemática – que antes era assustadora – e começar a vê-la de outra forma.

Trata-se, portanto, de um “falar *com*” que parte do pressuposto de considerar o outro como ser humano, tal como eu sou. Na relação dialógica, busco escutar a fala do outro, exercendo também “[...] o direito de discordar, de me opor e de me posicionar” (Freire, 1999, p. 135). É algo bem distinto de uma relação autoritária, de falar de cima para baixo, pautado no ensino bancário, que transfere conhecimento ao outro sem desafiar sua curiosidade ou criticidade em relação ao que está sendo abordado.

Estávamos juntas buscando compreender as atividades e as resoluções das crianças que proporcionassem o desenvolvimento do conceito multiplicativo, por exemplo. O que nos unia era o desejo de entender as situações-problema multiplicativas: tentar desvendar suas características, como eram propostas em sala, quais as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas pelas crianças. Nos encontros de *pesquisaformação*:

Não estávamos preocupadas com metas a serem alcançadas, mas em aprender umas com as outras. Nas escolas somos cerceadas por políticas educativas que têm tentado nos transformar em objetos quantificáveis, mas aqui temos a liberdade de fazer o nosso percurso e mostrar, discutir, discordar, concordar com o ponto de vista da colega (Vania, registro em 14 de junho de 2023).

Por estarmos engajadas em um único propósito – compreender o campo conceitual multiplicativo (Vergnaud, 2014) –, não precisávamos seguir determinações externas (como de Secretarias de Educação, por exemplo). Pelo contrário, no início da investigação, combinamos coletivamente os conteúdos sobre os quais nos debruçaríamos. Por isso, pudemos estabelecer o ritmo do processo de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada uma. Não havia problema em dedicar mais tempo à discussão de um tópico ou refletir longamente sobre a resolução de uma criança até que pudéssemos compreendê-



la. Trago um trecho da narrativa de Sálvia que ilustra bem essa interação dialógica vivenciada em um dos encontros:

No trio que participei, validamos os impasses e os esforços para formularmos com qualidade as situações multiplicativas. Quantos conhecimentos foram colocados em prática, as trocas foram significativas e a parceria e acolhimento das colegas, fez o desenvolvimento da proposta tornar-se de grande valia. Encerramos mais um encontro, com sentimento de dever cumprido e de que estamos desbravando a beleza lógica da matemática (Sálvia, 2023).

Nesse trecho, Sálvia menciona os impasses e os esforços, indicando que houve discussão e colaboração para a formulação das situações-problema. A parceria e o acolhimento das ideias das colegas foram fundamentais nesse processo. Ela também expressa uma tomada de consciência em relação à própria aprendizagem quando menciona “dever cumprido” e “beleza lógica da matemática”. Ao mesmo tempo, aprende sobre a formulação de situações-problema e reafirma uma nova forma de olhar para a Matemática.

REFLEXÕES FINAIS

Retomando a questão inicial: que elementos da *pesquisa formação* proporcionaram o desenvolvimento pessoal profissional das participantes? Nesta pesquisa, foi essencial não desvincular o pessoal do profissional. Consideramo-nos como Seres Humanos não fragmentados ou dicotomizados entre cognição, sentimento, sensibilidade, corpo etc. Priorizar o sensível (estético) no início dos encontros fez toda a diferença para que todas pudéssemos acessar dimensões muitas vezes deixadas de lado na interação com outros profissionais.

A relação de confiança estabelecida entre nós possibilitou que cada uma pudesse expressar dúvidas, curiosidades, sonhos, desconhecimentos – enfim, assumir-se como um Ser em constante vir a ser. O fato de nos posicionarmos dessa maneira também favoreceu uma interrelação de compartilhamento de experiências, saberes e não saberes,



tendo como propósito aprender e ensinar sobre as situações multiplicativas.

Foi um movimento de dentro para fora – de comprometimento e responsabilização com o processo de autoformação e de transformação – construído em parceria entre as participantes, a partir da tomada de consciência sobre seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

Esse percurso se distancia das políticas educativas de perspectiva neoliberal, que impõem formas de atuação sob pressão externa, por meio de avaliações padronizadas e da definição de metas e índices a serem alcançados pelas escolas, desconsiderando o cotidiano e as especificidades de cada contexto escolar.

As duas dimensões – a interpessoal e o movimento de dentro para fora – favoreceram o desenvolvimento *pessoal/profissional*, no qual todas buscaram construir conhecimento sobre o conteúdo que iriam ensinar, reconhecendo que a criança é um ser ativo, com vários saberes/conhecimentos. A finalidade era ensinar Matemática com sentido e significado.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465008_Reformar_escolasreformar_professores_e_os_terrores_da_performatividade. Acesso em: 21 fev 2024.

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LOGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 233-251.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



FREIRE, Paulo. Defendo a escola que privilegie a curiosidade. [Entrevista cedida a] Ana Sanchez. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 6 ago. 1995. Educação, p. 5.

FREIRE, Paulo. Conversa com Paulo Freire. [Entrevista cedida a] Antonio Carlos Maximo, realizada em São Paulo, na sua residência [São Paulo]. **Memorial Virtual Paulo Freire**, [S. l.], 7 fev. 1996. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1548>. Acesso em: 26 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Coimbra: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPURS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 59-80.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **Experimentando estratégias formativas: da reflexão à conscientização**. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2005. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/vania_finholdt_angelo_leite_-_experimentando_estrategias_formativas_da_reflexao_a_conscientizacao.pdf. Acesso em: 20 fev 2024.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116581, p. 1-12, 2021 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2116581.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Paulo Freire e o desenvolvimento pessoalprofissional dos/das educadores/as. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 4, i. 1, n. 8, p. 94-110, 2022. Disponível em:



<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/219/445>. Acesso em: 20 mar. 2025.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VINCENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 20 fev 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: evolução de um paradigma transdisciplinar de formação da vida com abertura de frentes existenciais de pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, e1150, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1150>. Acesso em: 20 fev 2024.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

VERGNAUD, Gerard. **A criança, a matemática e a realidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 20 fev 2024.

[1] Mudamos a periodicidade dos encontros de quinzenais para semanais para não interromper a continuidade das discussões.



SOBRE O/AS AUTORE/AS E ORGANIZADORAS

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia e Professora Permanente do Programa de pós-graduação em Direitos Humanos (UFPE).

E-mail: aline_mascarenhas@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7372-5411>

Amali de Angelis Mussi

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). Atualmente, Preside a Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE).

E-mail: amalimussi@uefs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5330-5284>

Clévia Suyene Cunha de Carvalho

Pedagoga. Doutora em educação pela UFRN. Professora e supervisora escolar da rede municipal de ensino de João Pessoa, atua como diretora de ensino.

E-mail: cleviasuyene@gmail.com

Elzanir dos Santos

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB, com vínculo no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas,



Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE/UFPB) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Professores e Narrativas (Auto) Biográficas.

E-mail: elzanir.santos3@academico.ufpb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

Giseli Barreto da Cruz

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi professora visitante no Centro de Investigação Avançada em Educação da Universidad de Chile, onde desenvolveu pesquisa pós-doutoral com o apoio Capes PrInt (2022-2023). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com o apoio do CNPq (PDJ).

E-mail: cruz.giseli@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

Pedagogo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Disciplinas Pedagógicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Membro da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed)

E-mail: jonasemanuel@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Pedagogo. Mestre e Doutor Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPB).

E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>



Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Pedagoga. Doutora em Educação, FE/USP 2011. Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Desenvolve suas atividades profissionais na Graduação e na Pós-graduação. Prioriza seus estudos em Didática, Pedagogia e Formação de Professores. Membro do GT-04-Didática, é representante norte da ANDIPE e da RePPed.

E-mail: lenildafaria@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8971-600X>

Maria Alves de Azerêdo

Pedagoga. Mestre e Doutora pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Metodologia da Educação – CE/UFPB, pesquisadora do Programa de Pós-graduação PGECEM/UEPB, com temáticas de Educação Matemática – anos iniciais de escolarização. Coordenadora do curso de Pedagogia – de 2021 a 2025.

E-mail: marazeredoufpb@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1236-0068>

Thaiany Guedes da Silva

Pedagoga, mestra em Educação (Unesp), doutora em Educação (UFAM) com estágio pós-doutoral em Pedagogia (FEUSP). Docente da Universidade Federal do Amazonas e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM.

E-mail: professorathaianyguedes@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>

Vania Finholdt Angelo Leite

Pedagoga, doutora em Educação pela PUC-Rio, pós-doutora pela FURG. Professora de Didática e Estágio Supervisionado nas licenciaturas. Professora permanente do Programa de pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. Componho o Comitê Científico do GT 4 – Didática. Representante do Conselho Fiscal da ANDIPE.

E-mail: vfaleite@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>






editora**IFPB**