

Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE

*Again, the Pedagogy Degree: traditions and contradictions in the
context of Resolution 02/2019 of CNE*

*Otra vez, la Pedagogía: tradiciones y contradicciones em el
contexto de la Resolución 02/2019 del CNE*

José Leonardo Rolim de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba
jose.leonardo@academico.ufpb.br
<https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

Selma Garrido Pimenta
Universidade de São Paulo e Universidade Católica de Santos
sgpiment@usp.br
<http://orcid.org/0000-0003-0785-890X>

RESUMO

Neste texto, são analisadas as implicações da Resolução 02/2019, do Conselho Nacional de Educação, no curso de Pedagogia. Pressupõe-se que essa Resolução radicaliza a desconfiguração do curso pela via da centralidade de uma formação docente estruturada em competências associadas à BNCC, aprofundando a crise identitária sobre as finalidades formativas, saberes estruturantes e perfil profissional da/o pedagoga/o. Nesse sentido, propõe-se que o curso de Pedagogia seja examinado sob a perspectiva da sua relação com o campo da Pedagogia, compreendida como ciência da educação. Tal relação evidencia a complexidade da formação de pedagogas/os no que concerne a diferentes âmbitos de atuação profissional e ao estatuto ético-político da Pedagogia. Aponta-se que da Resolução 02/2019 emana uma tendência neotecnista que simplifica a formação docente para as etapas iniciais da Educação Básica e, mais do que isso, ignora as especificidades da gestão educativa e da educação não escolar como dimensões inerentes da formação em Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Currículo.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the implications of Resolution 02/2019, of the National Council of Education, in the Pedagogy course. It is assumed that this Resolution radicalizes the deconfiguration of the course through the centrality of a teacher training structured on competences associated with the BNCC, deepening the identity crisis of the training purposes,

structuring knowledge and professional profile of the pedagogue. In this sense, it is proposed that the Pedagogy course be examined from the perspective of its relationship with the field of Pedagogy, understood as a science of education. This relationship highlights the complexity of training pedagogues with regard to different areas of professional activity and the ethical-political status of Pedagogy. It is pointed out that Resolution 02/2019 emanates a neotechnicist tendency that simplifies teacher training for the initial stages of Basic Education and, more than that, it ignores the specificities of educational management and non-school education as inherent dimensions of training in Pedagogy.

Keywords: Pedagogy. Teacher Education. Curriculum.

RESUMEN

En este texto se analizan las implicaciones de la Resolución 02/2019, del Consejo Nacional de Educación, en el curso de Pedagogía. Se presupone que esta Resolución radicaliza la desconfiguración del curso a través de la centralidad de una formación docente estructurada en competencias asociadas al BNCC, profundizando la crisis de identidad sobre los propósitos formativos, saberes estructurantes y perfil profesional del pedagogo. En este sentido, se propone que el curso de Pedagogía sea examinado desde la perspectiva de su relación con el campo de la Pedagogía, entendida como ciencia de la educación. Esta relación pone de relieve la complejidad de la formación de pedagogos en relación con las diferentes áreas de la actividad profesional y el estatus ético-político de la Pedagogía. Se señala que la Resolución 02/2019 emana una tendencia neotecnicista que simplifica la formación docente para las etapas iniciales de Educación Básica y, más que eso, ignora las especificidades de la gestión educativa y la educación no escolar como dimensiones inherentes a la formación en Pedagogía.

Palabras clave: Pedagogía. Formación Docente. Curriculum.

Considerações introdutórias

O objetivo deste texto é situar considerações críticas sobre as implicações da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação, na definição das finalidades formativas e organização curricular do curso de Pedagogia no Brasil.

No conjunto das pautas de debates públicos e especializados suscitados no contexto de crise institucional pela qual passa o Estado Brasileiro provocada por uma agenda neoconservadora em vigência, o curso de Pedagogia volta a ocupar um lugar de destaque. A emergência de inúmeros focos de problematização sobre os impactos da Resolução 02/2019 nas finalidades e organização curricular do curso de Pedagogia é uma evidência de constatação de como, inspirados por uma perspectiva de resistência propositiva, diferentes coletivos desenvolvem, dentro e fora de espaços acadêmicos, uma rede de reflexões sobre o

que pode ser um curso de Pedagogia em um país que é cenário de retrocessos ameaçadores do Estado de Direito. É certo que os debates sobre o curso de Pedagogia mobilizam concepções epistemológicas e curriculares que guardam diferenças entre si, mas têm demonstrado a convergência do pensamento crítico sobre o modo pelo qual o curso de Pedagogia, em particular, vê-se afetado por uma tendência que podemos classificar como verticalização curricular neotecnicista (PIMENTA, 2019).

Como dispõe o art 2^a, essa Resolução deflagra uma reforma curricular que “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 02). No campo da formação docente, as competências se organizam em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Sem muitas dificuldades, é possível depreender que a nomenclatura das dimensões apenas atualiza a classificação de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais que formam o tripé da noção de competência (SACRISTÁN, 2012). A Resolução menciona a nomenclatura curso de Pedagogia apenas no parágrafo I do artigo 22, enquanto opera, em todo o texto, com a nomenclatura de curso de formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e curso de formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tratados como licenciaturas distintas com conteúdos específicos em 1.600 horas de aprofundamento de acordo com as competências especificadas para cada um dos cursos.

Os impactos de uma reforma curricular no curso de Pedagogia abarcam dimensões em uma ampla escala, visto que, de acordo com as estatísticas oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o curso de Pedagogia ocupa, no Brasil, a primeira posição entre os cursos de graduação com o maior número de matrículas, passando de 564.645, em 2009, para 815.959 em 2019. É a licenciatura com maior número concentrado de matrículas, circunstância explicada pela vertiginosa capilaridade de oferta via Educação à Distância (EaD) por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com fins lucrativos, cujos interesses encontram-se representados por atores políticos do setor privatista no Conselho Nacional de Educação que, desde 2016, implementa uma agenda de prescrições curriculares marcadas pela postura anti-dialógica e colonizante, tais como a BNCC, o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação. Ou seja, aqui se explicita uma primeira evidência que demonstra o interesse pela revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia em conformidade com a BNCC: os atores que instrumentalizam o CNE com interesses privatistas são os mesmos que ganham

com a possibilidade do curso de Pedagogia se converter em uma licenciatura programada para atender aos pressupostos da educação por competências, concepção que rebaixa o ensino como prática reflexiva e emancipatória à operacionalização de standards de desempenho.

O rebaixamento do curso de Pedagogia evidencia uma estratégia de viés neoliberal que é a desqualificação do processo formativo pelo esvaziamento de sua natureza teórico-investigativa, abrindo espaço para arranjos curriculares utilitaristas de baixo custo e performance pragmática. Em 2019, segundo dados estatísticos do INEP, de 2.608 Instituições de Ensino Superior (IES) operando no Brasil, 2.306 (88,4%) enquadravam-se como privadas e 302 (11,6%) como públicas. Os cursos de graduação das IES privadas foram responsáveis pela formação de mais de 79,9% das/os concluintes naquele ano. A lógica da mercantilização do Ensino Superior afeta diretamente o curso de Pedagogia e ameaça a consistência teórico-prática da formação de pedagogas/os, considerando as demandas históricas de efetivação do Direito à Educação no Brasil.

Feitas essas considerações iniciais que introduzem razões para a problematização crítica da reforma curricular que se insinua ao curso de Pedagogia em decorrência da Resolução 02/2019, o texto aborda as concepções de educação e de formação de educadores/as estruturantes do discurso reformista que o documento representa e, em seguida, implicações para o curso de Pedagogia com base em uma lógica de resistência propositiva.

Concepções do discurso reformista da Resolução 02/2019

A Resolução 02/2019 substitui a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual dispunha sobre o mesmo objeto: a formação de professores/as. Em ambos os documentos, as definições de Pedagogia e de conhecimento pedagógico são ignoradas, mas a resolução anterior tem sido reconhecida pela comunidade acadêmica como fruto de diálogos mais amplos entre o CNE e atores sociais de diferentes esferas interessadas no tema da formação docente, com destaque para as entidades científicas.

A substituição da Resolução 02/2015 é explicada pela vinculação da formação de professores/as à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2016. A BNCC corporifica um discurso reformista gestado sob o ideário neoliberal, no qual os currículos prescritos são reificados como instrumentos de garantia de direitos de aprendizagem, uma

vez que “[...] o progresso social depende das crianças, da nação e do sistema que as educa” (POPKEWITZ, 1997, 22). O currículo é alçado como peça chave de um processo de reformas que buscam introduzir um ethos neoficientista no funcionamento das escolas. Com a BNCC, o Estado Brasileiro sugere que a qualidade de ensino será alavancada com máximo desempenho de docentes e gestores.

O eficientismo, segundo Silva (2001), transpõe, para o desenvolvimento do currículo escolar, no contexto das transformações econômicas vivenciadas nos Estados Unidos na década de 1920, o modelo industrial e fabril. Essa transposição converte o currículo em instrumento de organização e regulação dos processos de ensino-aprendizagem em conformidade com padrões de eficiência produtiva. Podemos entender o neoficientismo como um traço característico das reformas educacionais contemporâneas quando observamos que, junto ao apelo ao desenvolvimento econômico como faceta do progresso social, somam-se argumentos de que a escola cumpre eficazmente seu papel quando prepara indivíduos empreendedores que, corporificando competências socioemocionais, performam capacidades produtivas rotuladas de inovadoras, criativas e colaborativas num mundo utilitarista em que a cidadania se mede pelo potencial de consumo. A constituição desse sujeito empreendedor de si mesmo demanda um processo escolar que se desenvolva em torno daquilo que agrega valor econômico ao sujeito: pensar, fazer e ser para se sentir útil (LAVAL, 2004). Aprender para competir; competir para ganhar. A formação baseada em competências mercadológicas “[...] é a força motriz da tecnificação, mercantilização e instrumentalização da vida e concorre fortemente para os processos de despolitização e suspensão do sujeito histórico” (DIAS SOBRINHO, 2015, p.594).

Trata-se, portanto, da capitalização das capacidades humanas acentuada na sociedade neoliberal que viabiliza e legitima reformas curriculares moduladas sob uma agenda internacional de padronização, prestação de contas e descentralização. Essa agenda é articulada, segundo Verger, Parcerisa e Fontdevilla (2018), pelo multilateralismo, através da qual países que constituem grandes potências econômicas incidem na definição de políticas em diferentes regiões consideradas mais pobres, como é o caso do território latino-americano, sob pactuações elaboradas por organismos como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). As pactuações originam documentos que são referência para

reformas educacionais como a BNCC, apoiando-se em suporte técnico e financeiro aos países signatários das mesmas, com ênfase na intervenção política para regulação de resultados. Como destaca Libâneo, “é nesse contexto que se instituiu [...] um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular [...]” (2016, p.44).

A BNCC, como referência estruturante da Resolução 02/2019, definiu-se, no contexto de tensionamento político após a ruptura democrática com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, pela influência de grupos privatistas e conservadores que vincularam-se ao CNE, inviabilizando um enfoque de formação humana assentado na diversidade e na equidade, princípios de uma Pedagogia Crítica, a exemplo do bloqueio ao tema da educação das relações de gênero (PERONI; CAETANO, ARELARO, 2019). Todas essas limitações transpõem-se, portanto, para a Resolução 02/2019.

A relação entre BNCC e Resolução 02/2019 resulta do processo de verticalização curricular. Em geral, a definição de uma política curricular obedece a um encadeamento legal de acordo com as normativas dos sistemas e países. Nesse caso em particular, a verticalização converte os cursos de licenciatura em instrumentos de implementação da BNCC. Ao invés de se constituírem como locus de problematização e inovação curricular, às licenciaturas se impõe um programa de competências que reforçam a BNCC, obstruindo iniciativas que, sustentadas no princípio da autonomia institucional, possam pensar alternativas curriculares que colaborem com a tarefa histórica de construir uma escola que cumpra finalidades civilizatórias e republicanas.

Na contramão desse processo, a Resolução 02/2019 intenciona desmontar as licenciaturas na medida em que prescreve orientações curriculares pautadas no utilitarismo, no ensino como modelagem comportamental e na ênfase por resultados medidos por meio de avaliações externas. Trata-se, nesse sentido, de “um script fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar [...]” (FARIAS, 2019, p. 163). A imposição de padrões normatizadores para o trabalho docente demonstra a suspeita da capacidade de ação autônoma dos/as professores nas escolas como comunidades de aprendizagem, circunstância que, também, os/as desqualifica profissionalmente. Tais padrões, classificados como competências pela Resolução 02/2019 alinham a formação de professores ao neotecnicismo consubstanciado ao neoliberalismo em vigor (D’ÁVILA, 2020).

Na intenção de construir focos de resistência propositiva, faz-se necessário examinar o (des)lugar da Pedagogia na Resolução 02/2019, considerando-a como campo teórico-investigativo, como curso e como profissão, aspectos que são visivelmente ameaçados por uma profunda desconfiguração resultante dessa política curricular.

O campo da Pedagogia e o curso de Pedagogia ou a face invisível da lua

O curso de Pedagogia foi criado, no Brasil, em 1939, como um bacharelado para formação de técnicos educacionais que ocupassem funções de estruturação burocrática nas escolas e nos organismos de administração educacional, impulsionados pela instituição do Ministério da Educação e Saúde. Com uma trajetória de mais de oito décadas, é anterior a muitos cursos superiores que, atualmente, formam profissões com maior prestígio, inclusive no campo educacional.

Ao longo do tempo, três reformas curriculares introduziram mudanças no curso: 1ª) em 1962 cria-se um currículo mínimo composto por sete disciplinas, por meio do parecer 251/62, do Conselho Federal de Educação, visando regulamentar o curso e imprimir uma certa identidade aos saberes da profissão da/o pedagoga/o que, além de bacharel, poderia, também, ser licenciada/o, título que lhe concedia a prerrogativa do magistério em cursos normais; 2ª) em 1969 o curso de Pedagogia tem seu conjunto de disciplinas alterado e sua estrutura curricular passa a operar o esquema de habilitações pedagógicas, as quais formavam, de acordo com o parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, supervisores, orientadores, inspetores, administradores para as escolas e, também, professores/as do curso normal; 3ª) em 2006, com base em um repertório de críticas ao esquema das habilitações e após um período de intenso debate sobre as suas finalidades formativas e campo de atuação profissional do/a egresso/a, o curso de Pedagogia passa a centrar-se na formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades em que essas etapas da Educação Básica são ofertadas, e a formação de especialistas entra em um profundo eclipse curricular, aparecendo de forma assessoria nos projetos pedagógicos dos cursos, circunstância que é a mesma em se tratando do campo da Educação Não Escolar. A/o pedagoga/o transforma-se, de vez, em uma/um professora/or.

Perguntamo-nos: para onde foram os saberes relativos às habilitações que constituem especialidades da prática profissional de pedagogos/as? O que centros e faculdades de educação fizeram com eles? Com o fim das habilitações, os estudos investigativos sobre essas especialidades também passaram a ser pouco expressivos no campo acadêmico. Qual o impacto da ausência de pesquisas sobre as especialidades pedagógicas na configuração dos processos de gestão educacional? Em muitos aspectos, a supressão das especialidades no curso de Pedagogia fez com que os docentes que hoje se dedicam a essas funções desconheçam os saberes teórico-práticos que as estruturam como processos de natureza pedagógica e, ao invés disso, as operem de acordo com protocolos organizacionais das escolas e das redes, com poucos recursos para problematizá-los criticamente.

Essa reconfiguração do curso de Pedagogia se deu sob o pressuposto contido nas DCN de 2006 de que a docência é a expressão unitária do trabalho pedagógico. Essa tese, defendida por algumas entidades do campo educacional e criticada por outras, não se respalda em uma concepção de Pedagogia como Ciência da Educação. Vale ressaltar que a rejeição ao caráter da Pedagogia como Ciência da Educação é uma prática recorrente em espaços acadêmicos e de decisão política que desvalorizam o conhecimento pedagógico como fruto de pesquisas sistemáticas em torno da educação como objeto complexo, historicamente situado e socialmente constituído (SAVIANI, 2008). Talvez por essa ambiguidade, muitas IES, especialmente de natureza privada, agenciaram o conceito de docência deslocando-o do discurso formativo representado pelas DCN para justificarem matrizes curriculares pragmáticas e utilitaristas, centradas na prática como conduta resultante de competências técnicas e não como ação reflexiva estruturada pelos princípios da Pedagogia.

Essa assertiva lança luz a duas necessidades perenes na análise e proposição dos rumos do curso de Pedagogia no Brasil: a primeira é a revisão crítica das experiências institucionais acumuladas de implementação de currículos à luz das DCN de 2006 (BRASIL, 2006) passados 15 anos de sua homologação, no intuito de produzir referências empíricas que, para além da defesa de teses que conquistaram status de obviedade, auxiliem na compreensão de como o curso de Pedagogia tem se movido em meio a um cenário de desafios que se impõem à formação de professores/as, bem como à formação de pedagogos/as para atuarem em funções não docentes dentro e fora das escolas.

A segunda necessidade é a ampliação do debate acadêmico sobre a natureza epistemológica da Pedagogia, diante do evidente desaparecimento da própria Pedagogia como referência identitária para o curso homônimo, em primeiro plano, na pesquisa educacional e na formulação de políticas públicas. O bloqueio do debate epistemológico que se ergue quando propõe-se problematizar as bases formativas do curso de Pedagogia e a identidade profissional de pedagogas/os demonstra que, em seu próprio seio, a Pedagogia segue sendo negada e, em face do silenciamento desse debate, equívocos conceituais e históricos se reforçam na transição de uma diretriz curricular para outra. O contexto atual serve, portanto, para que tensionemos as racionalidades que buscam presidir a formação no curso de Pedagogia. Metaforizando, esse debate parece ser a face invisível da lua, cujo ponto de vista daqueles(as) que tratam-na apenas como curso não alcança, mas que está lá, que lhe é constitutivo.

A Pedagogia é compreendida, neste texto, como Ciência da Educação fundada na práxis. No movimento dialético entre teoria e prática, se produz um conhecimento da e para a educação denominado de pedagógico. O pedagógico exprime o caráter de um conhecimento de, para e a partir dos processos educativos como fenômenos sociais mediados pela ação humana consciente e situada em diferentes contextos (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020). Pensar a educação como objeto, portanto, envolve acionar aportes das Ciências Humanas e Sociais que contribuem para a compreensão de dimensões desse fenômeno, porém requer um esforço de superação das teorias “sobre” educação para assumir esse fenômeno como objeto de um campo próprio cuja agenda de pesquisa baseia-se em preocupações praxiológicas de explicá-lo e nele intervir (TOURIÑAN LOPEZ; SAÉZ ALONSO, 2012). Esse campo nomeia-se Pedagogia, ciência que se ocupa dos significados e modos de ação envolvendo instituições, contextos, sujeitos, saberes e métodos educativos (PIMENTA; SEVERO, 2015).

Com base na compreensão de que o debate sobre o curso de Pedagogia não pode prescindir da necessária compreensão do que consiste ser a Pedagogia como campo teórico-formativo, passa-se a explorar implicações possíveis da Resolução 02/2019 no curso de Pedagogia, levando em conta que, até o presente momento da escrita deste texto, as novas DCN para o curso de Pedagogia não foram publicadas. Será na análise do movimento de implementação concreta que os desafios ficarão aparentes.

Conforme apontado anteriormente, a Resolução 02/2019 opera com a classificação de cursos de formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e para os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A palavra Pedagogia aparece apenas uma vez quando o documento refere-se à formação de especialistas.

A formação de professoras/es para a infância (crianças de 0 a 9 anos) seria segmentada em dois cursos distintos. Há uma parcela significativa de especialistas em Educação Infantil e Ensino Fundamental que, historicamente, têm reivindicado que o curso de Pedagogia incorpore os saberes e práticas que alinham-se às especificidades formativas para cada uma dessas etapas. Na maioria dos países da Europa e da América Latina, a segmentação formativa já existe e busca se legitimar sob o argumento de que o percurso de aprendizagens em cada uma das etapas, embora se articule por uma concepção de educação básica ou elementar, manifesta muitas especificidades. No caso da Resolução 02/2019, contudo, não há qualquer justificativa conceitual e/ou metodológica que explique a ruptura com o modelo de formação unitária atualmente vigente no curso de Pedagogia.

Dando a entender que o curso de Pedagogia se ramificaria em dois novos cursos, ao estilo do Normal Superior, a Resolução reserva a carga horária de 1.600 horas para aprofundamento dos componentes e conteúdos da BNCC para cada uma das etapas correspondentes, o que equivale a mais da metade dos cursos. Não parece ser inconcebível que a formação em Pedagogia possa vir a ser segmentada, não em cursos separados, mas em itinerários curriculares plurais, afinal há críticas instaladas de que um currículo generalista não contempla a complexidade do trabalho pedagógico em diferentes cenários, de modo que essa ruptura demandaria um amplo diálogo que se sustente por estudos empíricos desenvolvidos por coletivos acadêmicos representativos do campo educacional.

Demandaria, ainda, respeito à autonomia institucional nas escolhas que, em cada curso, demonstrem maior relevância e significado de acordo com seu projeto pedagógico. É fundamental que, no desenho curricular, esses percursos emergjam de uma base sólida de conhecimentos teórico-práticos que poderiam se organizar no bloco de fundamentos da Pedagogia (para além da disciplinarização das ciências da educação) e no bloco de constituição do trabalho pedagógico, englobando estudos da Política Educacional, da Didática, da Currículo, da Educação Inclusiva, etc. A Pedagogia e o trabalho pedagógico seriam, nessa proposição, os eixos estruturantes de um currículo que se desdobre em itinerários/percursos plurais.

A disciplinarização das Ciências da Educação repercute em um currículo fragmentado que reserva a algumas disciplinas o lugar da teoria e a outras o lugar das práticas. O paradigma das Ciências da Educação, historicamente desencadeado a partir do

início do Século XX, tem configurado um modo de compreensão do fenômeno educativo muito mais pluridisciplinar, que se explicita na justaposição de conhecimentos desarticulados, do que multirreferencial. O fenômeno educativo como prática social expressa um movimento complexo de fatores que geram a necessidade de compreensão multirreferencial a partir da sua própria dinâmica, a qual não se reduz à lógica de fragmentação. A Pedagogia, por sua vez, constrói um campo de diálogos com os conhecimentos dessas ciências e produz, ela mesma, um tipo específico de conhecimento, o pedagógico, que seria, nesse sentido, uma estruturação teórica do que possibilita a práxis das/os educadoras/os em seus cenários concretos de prática profissional. O pedagógico localiza-se, portanto, no nível prático. A Pedagogia, como campo de conhecimento, constitui e amplia sua relação com a prática como mediação intencional, sistemática e complexa para o desenvolvimento humano e transformações sociais. É fundamental que o curso de Pedagogia debruce-se sobre a Pedagogia mesma como campo e disciplina científica.

A formação na Resolução em análise é desenhada a partir de três grupos de componentes e conteúdos: o grupo 1, de fundamentos pedagógicos e conhecimentos sobre os sistemas educacionais, ocupa 800 horas; como mencionado anteriormente, 1.600 horas são dedicadas ao aprofundamento das competências específicas da etapa da Educação Básica correspondente ao curso de acordo com a BNCC, formando o grupo 2; já o terceiro grupo engloba estágios e práticas de ensino em mais 800 horas (400 horas para cada uma das respectivas atividades formativas).

É possível apreender a desvalorização dos fundamentos pedagógicos no grupo 1 quando referem-se, de forma mais explícita, a situações de aprendizagem em sala de aula sem uma articulação mais orgânica com a análise do fenômeno educativo em sua complexidade como prática social. As competências referentes a esse primeiro grupo dão evidência à organização do ensino, privilegiando temas relativos às tecnologias digitais e formação socioemocional, metodologias, mediação de conflitos, auto-desenvolvimento e uso eficaz de indicadores de avaliação que pautam as políticas do Ministério da Educação. Isso conduz ao reducionismo do campo da Pedagogia, na medida em que as temáticas associadas aos seus fundamentos orbitam em torno do plano micro do ensino ou intra-escolar, as quais não são menos importantes, mas adquirem sentido a partir de uma crítica pedagógica aos significados sociais atribuídos à educação, o que exige uma formação mais ampla em termos de bases conceituais.

O grupo 3, dedicado ao estágio e práticas de ensino, centra-se na atividade do magistério propriamente dita em ambiente de ensino e aprendizagem, o que nos parece uma radicalização do princípio da docência como base, tal qual apresenta-se nas DCN de 2006. Estágios e outras experiências práticas em campos de trabalho pedagógico não docente sequer são mencionados no texto da Resolução.

A dimensão da formação para a pesquisa não aparece em nenhum dos grupos, sinalizando a natureza utilitarista do currículo e a negação do caráter investigativo da profissão de pedagogo/a, necessário à práxis.

A formação de especialistas em Educação, assegurada ao curso de Pedagogia pelo artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é colocada, pela Resolução, como opcional no desenho das matrizes curriculares, sendo condicionada pelo acréscimo de 400 horas para aprofundamentos de estudos no que se denomina de atividades pedagógicas de gestão às 3.200 de integralização curricular básica.

Perguntemo-nos: o contexto de cortes no financiamento das universidades públicas permitirá manter a/o aluno por mais tempo no curso quando há menos docentes disponíveis para ministrar disciplinas? E o que se passará nas IES privadas que, via de regra, tendem a ofertar cursos aligeirados que promovam uma certificação em massa? É certo que as DCN de 2006 prejudicaram a formação do/a pedagogo/a para essas atividades na medida em que as diluíram no conceito escorregadio de docência, e agora o curso de Pedagogia se vê sob uma restrição ainda maior.

É preciso considerar que a transferência para a pós-graduação da formação de profissionais para os processos de gestão e coordenação pedagógica, possibilidade posta pela LDB e ratificada pelas Resoluções 01/2015 (BRASIL, 2015) e 02/2019, não tem atendido aos desafios emergentes nas escolas e fora delas, em campos profissionais emergentes. Em um contexto de complexificação da escola como organização social, essa formação demanda saberes e práticas específicas que, em parte, combinam-se com a formação de professores/as, mas guarda especificidades. Essa afirmação não exprime a tese de que a divisão técnica do trabalho educativo reflete, por si mesma, a divisão social do trabalho em uma sociedade capitalista na qual uns pensam e planejam e outros executam e são cobrados.

Os processos de gestão e coordenação pedagógica, síntese do que outrora classificava-se mais comumente como administração, supervisão e orientação educacional, são conduzidos por uma expertise profissional que deve pautar-se pela racionalidade

colaborativa. Ou seja, junto do corpo docente ou de outros sujeitos educativos, os/as pedagogos produzem intercâmbio de saberes que auxiliam a tomada de decisões em consonância com o projeto pedagógico assumido pela instituição e necessidades do contexto social. Não precisam saber ou fazer o que os outros sabem e fazem, o que seria uma flagrante arbitrariedade, pois pressupõe que a esse profissional cabe dizer como são ou como devem ser as coisas. É num ambiente dialógico e propositivo que os saberes do magistério e os saberes da gestão e da coordenação se encontram e produzem transformações nas escolas.

Os cursos de pós-graduação lato sensu, que hoje ocupam a brecha deixada pelo curso de Pedagogia, constituem um fenômeno a parte: ofertados majoritariamente por IES privadas e com qualidade questionável, certificam em massa profissionais para tais atividades. Estão por toda parte e podem ser feitos em até seis meses, em certos casos. A pós-graduação stricto sensu em Educação, por sua vez, não têm se assumido essa dimensão formativa. Assim, na ausência de um estatuto formativo próprio, o trabalho pedagógico de gestão e coordenação encontra-se esvaziado e, na lógica da administração por resultados, converte-se em instrumento gerencial de regulação das instituições. Em contraposição, muitas/os pedagogas/os que desenvolvem esse trabalho, conforme indicam pesquisas empíricas, continuam em processo de luta por reconhecimento e valorização profissional aliada a melhores condições de trabalho e formação inicial e continuada. Parece desolador que o curso de Pedagogia se negue a reconhecer essa demanda e não reclame para si aquilo que lhe é instituinte: formar profissionais da educação em um sentido amplo e orgânico.

Considerações finais

As considerações tecidas neste texto fundamentam-se, de modo explícito, em uma concepção progressista de educação e de Pedagogia como Ciência. As implicações dessas concepções produzem comprometimentos importantes no campo da formação e da prática profissional. Em síntese, podemos apontar, no campo das considerações finais, alguns deles.

Primeiramente, a formação em Pedagogia não deve se dissociar da busca pela construção de uma sociedade justa em que o direito à educação, no sentido de escolarização, mas também de desenvolvimento humano contínuo em outros espaços formativos, seja preservado e ampliado.

Em decorrência, as práticas profissionais de pedagogas/os devem ser instrumentos de denúncia das condições de desumanização produzidas e atualizadas pela sociedade de mercado, e, por isso mesmo, assumidas como mediações para a superação de opressões, como nos lembra Paulo Freire.

O curso de Pedagogia pode admitir diferentes percursos formativos em alternativa à formação generalista objeto de muitas críticas e à segmentação em dois cursos distintos. Na base desses percursos, deve se situar o estudo da sua natureza como ciência da e para a educação como fenômeno amplo e multirreferencial.

As limitações da Resolução 02/2019 justificam a sua revogação para que, em um ambiente democrático, seja possível deflagrar um debate empiricamente sustentado sobre as configurações formativas do curso de Pedagogia na tentativa de conhecer impactos resultantes das DNC de 2006 e aperfeiçoá-las, a exemplo da pesquisa realizada por Belletati et al (2019).

Por fim, porém não menos importante, para preservar a profissão de pedagogo/a, que se encontra sob risco de desaparecimento desde 2006, é preciso regulamentá-la. Sabemos que esse tema é politicamente sensível, mas precisa ser enfrentado dialogicamente por todas/os que partem do pressuposto comum da sua relevância e dos riscos inerentes à ingerência de políticas que, como a BNC-Formação, desconfiguram e desvirtuam seu estatuto identitário.

Referências

BELLETATI, V.C.F.; et al, (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez Ed., 2019.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 04/10/2020.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 04/10/2020.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC Formação.

Brasília-DF, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 04/10/2020.

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> Acesso em: 04/10/2020.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fracturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf> Acesso em: 04/10/2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/961/pdf> Acesso em: 04/10/2020.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2016, v. 46, n. 159, p. 38-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572> Acesso em: 04/10/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528/209209213361> Acesso em: 04/10/2020.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica.

OUTRA VEZ, O CURSO DE PEDAGOGIA: TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO 02/2019 DO CNE
SEVERO, JOSÉ L. R. DE L.; PIMENTA, SELMA G.

Inter-ação, Goiânia, v.40, n.3, set./dez. 2015, p.479-493. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869> Acesso em: 04/10/2020.

TOURIÑAN LÓPEZ, José Manuel; SÁEZ ALONSO, Rafael. **Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica**. La Coruña: Netbiblio, 2012.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 01, p. 1-26, 2018. Disponível em:
DOI:10.1080/00131911.2019.1522045 Acesso em: 04/10/2020.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *José Leonardo Rolim de Lima Severo e Selma Garrido Pimenta*

Submetido em 05/10/2021

Aprovado em 28/03/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)