

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR: UM ESTUDO PAUTADO NA PEDAGOGIA DIALÉTICO-CRÍTICA

Luciana Pereira da Costa e Silva, Fernanda Pinto de Aragão Quintino , Thaiany Guedes da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9684>

Submetido em: 2024-08-28

Postado em: 2024-09-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR: UM ESTUDO PAUTADO NA PEDAGOGIA DIALÉTICO-CRÍTICA

Luciana Pereira da Costa e Silva ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1238-8845>
<lucianapsilva09@gmail.com>

Fernanda Pinto de Aragão Quintino ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8379-3840>
<donnafernanda@gmail.com>

Thaiany Guedes da Silva ³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>
<professorathaianyguedes@ufam.edu.br>

¹ Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

² Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

³ Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR: UM ESTUDO PAUTADO NA PEDAGOGIA DIALÉTICO-CRÍTICA

RESUMO: Este texto se configura como um estudo analítico, cujo foco se assenta na figura do(a) pedagogo(a) escolar. O objetivo é trazer discussões sobre o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar na ótica da Pedagogia Dialético-Crítica. Utilizamos como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Elencamos dois documentos que dialogam com o objeto de pesquisa e trazem subsídios para nossa discussão: A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Resolução 038/CME/2015 que dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Por meio desse estudo, observamos as imprecisões e contradições postas nos documentos aqui citados, e isto incide diretamente no trabalho pedagógico. Ressaltamos que ainda há um extenso caminho a ser trilhado para vermos concretizado um trabalho pedagógico pautado em uma concepção dialético-crítica da Pedagogia. Como principais bases teóricas elencamos os estudos de Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira e Pimenta (2021) e Saviani (1991).

Palavras-chave: Pedagogia Dialético-Crítica, pedagogo escolar, práxis educativa.

THE WORK OF THE SCHOOL PEDAGOGUE: A STUDY BASED ON DIALECTICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT: This text configure itself as an analytical study whose focus is based on the figure of the school pedagogue. The aim is to bring discussions about the work of the school pedagogue from the perspective of Dialectical-Critical Pedagogy. We used bibliographical and documentary research as a methodological path. We list two documents that dialogue with the research object and provide subsidies for our discussion: the Resolution of the National Education Council (CNE/CP N° 1, May 15, 2006), which established the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course and Resolution

038/CME/2015 which provides for the General Regulations of the Education Units Teaching in the Municipal Public Network of Manaus. Through this study, we observed the inaccuracies and contradictions found in the documents mentioned here, and this directly affects the pedagogical work. We emphasize that there is still a long way to go to see the implementation of pedagogical work based on a dialectical-critical conception of pedagogy. As main theoretical bases, we list the studies of Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira and Pimenta (2021) and Saviani (1991).

Keywords: Dialectical-Critical Pedagogy, school pedagogue, educational praxis.

EL TRABAJO DEL PEDAGOGO ESCOLAR: UN ESTUDIO BASADO EN LA PEDAGOGÍA DIALÉCTICO-CRÍTICA

RESUMEN: Este texto es un estudio analítico centrado en la figura del pedagogo escolar. El objetivo es discutir el trabajo del pedagogo escolar desde la perspectiva de la pedagogía dialéctico-crítica. Utilizamos el abordaje metodológico de la investigación bibliográfica y documental. Elegimos dos documentos que dialogan con el objeto de investigación y dan sustento a nuestra discusión: la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP n.º 1, de 15 de mayo de 2006), que establece las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía, y la Resolución 038/CME/2015, que dispone el Reglamento General de las Unidades de Enseñanza de la Red Pública Municipal de Manaus. A través de este estudio, hemos observado las imprecisiones y contradicciones de los documentos aquí mencionados, lo que repercute directamente en la práctica pedagógica. Destacamos que aún hay un largo camino por recorrer si queremos ver un trabajo pedagógico basado en una concepción dialéctico-crítica de la pedagogía. Nuestras principales bases teóricas son los estudios de Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira y Pimenta (2021) y Saviani (1991).

Palabras clave: Pedagogía dialéctico-crítica, pedagogo escolar, praxis educativa

INTRODUÇÃO

A pedagogia enquanto ciência da educação tem se constituído como um campo promissor de pesquisa, análise e discussão, uma vez que o seu objeto é a práxis social da educação que se realiza em espaços escolares e não escolares (Pimenta, 2001; Franco, 2008; Libâneo, 2012). No contexto brasileiro, os estudos acerca da Pedagogia dividem seus esforços em três grandes eixos, a Pedagogia como campo epistemológico, como curso e como profissão (Pimenta e Severo, 2021). Especificamente neste estudo, focaremos no eixo profissão, não deixando de levar em consideração a totalidade da realidade concreta, que abrange os aspectos da formação inicial, e as concepções teórico-epistemológicas que permeiam o trabalho do pedagogo escolar.

Para tanto, o presente texto se configura como parte das reflexões de uma pesquisa de doutoramento em andamento, desenvolvida no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objeto em investigação é o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar no lócus da Rede Municipal de Educação, na cidade de Manaus/Amazonas. É importante mencionar o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Superior (CNPq).

Especificamente sobre o trabalho de coordenação pedagógica (Pinto, 2011; Franco e Campos, 2016; Pimenta, 2021) indicam a redução das ações de natureza pedagógica na atuação profissional dos(as) pedagogos(as), caracterizada pela execução de tarefas desprovidas de pensamento crítico e reflexivo. O acúmulo de funções, a imprevisibilidade, as emergências oriundas tanto da dinâmica escolar quanto do sistema educacional, têm sufocado a ação educativa destes profissionais, que deixam de cumprir o papel essencial que é de coordenar, articular e mediar a práxis educativa (Franco e Campos, 2016, p.17)

Outro conjunto de trabalhos (Diniz-Pereira, 2014; Franco, 2008; Pinto, 2006), indicam que, na atualidade, formam-se profissionais dentro de uma perspectiva da racionalidade técnica, destituídos de uma base filosófica e epistemológica, fundamentais na práxis escolar. Sobre racionalidade técnica Franco (2008, p.132) descreve que essa concepção se fundamenta no tecnicismo, na praticidade, na racionalidade técnica, destituída dos elementos históricos, sociais e culturais que subjazem e justificam o fazer humano. Nessa perspectiva, os sujeitos perpetuam práticas consolidadas por outros. São meros reprodutores da realidade, acríticos e passivos. Borges (2015, p.90) descreve os pressupostos da Pedagogia Tecnicista, que carrega em sua natureza o modelo empresarial, preparando os sujeitos para o mercado de trabalho e para a perpetuação dos interesses de quem detém o poder do capital. Segundo a autora, essa vertente pedagógica enfatiza o cumprimento de tarefas, destituídas de criticidade, formando sujeitos que perpetuam mecanicamente as condições político-sociais vigentes.

Visando contribuir com as discussões no campo profissional dos pedagogos escolares e não docentes, objetivamos trazer discussões sobre o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar na ótica da Pedagogia Dialético-Crítica. Entendemos como Pedagogia dialético-crítica a concepção que considera a Pedagogia como ciência da educação e toma como objeto de pesquisa a práxis educativa (interdependência entre teoria e prática) em uma relação dialética, com vistas à emancipação e transformação (Schmied-Kowarzik, 1983; Gadotti, 1995). Dessa forma, o marco teórico do qual partimos assenta-se no estudo da Pedagogia enquanto ciência da e na práxis educativa (Schmied-Kowarzik, 1983; Freire, 1969 e 1987; Franco 2017 e 2021; Moreira e Pimenta 2021), que carrega em sua essência a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, que constrói o conhecimento a partir da relação dialética entre teoria e prática e que promove a emancipação dos sujeitos num processo de ação-reflexão com vistas à transformação social. (Franco, 2017, pp. 153 e 154).

Nesse sentido, o(a) pedagogo(a) se constitui como um agente ativo nesse processo de investigação, reflexão, análise, reelaboração e proposições transformadoras do fenômeno educativo, Franco (2008). Saviani (1991, p. 66) afirma que “a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”. Esse mesmo autor descreve os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica que se fundamenta na materialidade histórica e na valorização das culturas. Propõe um saber enriquecido de crítica, tendo como possibilidade a transformação social, o acolhimento dos saberes populares articulados com os saberes científicos, no sentido de humanizar e emancipar os sujeitos.

Focando no espaço geográfico das Amazônias¹, delimitamos como lócus desta pesquisa a cidade de Manaus, capital do Amazonas, onde há mais de 500 escolas municipais distribuídas nas zonas:

¹ Segundo Cristo (2021), o termo “Amazônias” é utilizado para designar a diversidade sociocultural dos sujeitos habitantes da Amazônia Legal. Os povos habitantes dessa região têm suas especificidades e não podem ser singularizadas como se fossem

urbana, rural rodoviária e ribeirinha. Nesse universo, reside uma pluralidade de culturas e saberes que formam um pedaço do mosaico amazônico. Aqui vivem o indígena, o afrodescendente, o imigrante e o ribeirinho que compõem a população da cidade, e frequentam a escola regular, formando um ambiente rico e ao mesmo tempo desafiador para o profissional da educação, quando se pensa no acolhimento das múltiplas culturas.

Por conseguinte, propomos a concepção da Pedagogia Dialético-Crítica como um caminho norteador de valorização da cultura amazônica, que muitas vezes é vista como inferior, grotesca e pitoresca. Esta visão distorcida e realçada por pensamentos colonialistas, neoliberalistas e hegemônicos, ofuscam o brilho dos saberes populares desses povos, de forma que muitos deixam de valorizar sua própria cultura, perdendo o sentimento de pertença e negando suas tradições e origens. Pereira et al (2021, p.6) apontam a concepção da Pedagogia Crítica como instrumento de luta pela permanência das identidades amazônicas, assim como pela garantia de seus direitos territoriais

Para tanto, propomos aqui neste texto, dois momentos de discussões e reflexões: O primeiro se assenta na base teórica que consubstancia a epistemologia da Pedagogia Dialético-Crítica. O segundo se detém no estudo de dois documentos de base nacional e local: A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a resolução 038/CME/2015 que dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Os dois documentos foram selecionados pois dialogam com o nosso objeto de pesquisa, que é o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar no lócus da cidade de Manaus/Am. Os referenciais que nos subsidiaram no processo de análise documental, estão pautados nos estudos de (Libâneo, 2021; Pimenta et al, 2017; Placco, Almeida e Souza, 2011).

Esperamos contribuir com as discussões e estudos acadêmicos voltados para o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar em uma perspectiva dialético-crítica, trazendo a especificidade e a potencialidade da região norte como produtora de conhecimento e cultura

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DIALÉTICO-CRÍTICA

A concepção dialético-crítica da Pedagogia na perspectiva de alguns autores

A Pedagogia em sua vertente crítica tem sido abordada por diversos autores com diferentes nomenclaturas: Pedagogia Dialética (Schmied-Kowarzik, 1983; Moreira e Pimenta, 2021); Pedagogia Progressista Libertadora (Freire, 1987); Pedagogia Histórico-Crítica, (Saviani, 1991); Pedagogia Crítico-Social (Libâneo, 2006); Pedagogia Crítico-Emancipatória (Franco, 2008). Entendemos que todas as vertentes aqui mencionadas trazem em sua essência a valorização do sujeito histórico, visto em uma realidade social concreta e contraditória. O objeto de investigação da Pedagogia em sua vertente crítica é a práxis educativa, onde há a participação direta do sujeito social que vivencia, transforma e é transformado por essa realidade. Schmied-Kowarzik (1983) enfatiza o teor dialético e crítico da Pedagogia, que deve estar a favor da humanização dos humanos, “é conduzida por um interesse libertário

únicas. “Amazônia possui uma imensa diversidade construída em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povo amazônico em muitas Amazonas” (p.70)

de conhecimentos voltados à emancipação e libertação dos homens” (p.13). Nesta pesquisa, adotamos o termo Pedagogia Dialético-Crítica para dar ênfase ao objeto dessa ciência que se concentra no estudo da e na práxis educativa, vista em uma realidade concreta, contraditória e em constante movimento, sendo compreendida e superada por meio da crítica, da reflexão e ação. Moreira e Pimenta (2021) caracterizam a Pedagogia Dialética com uma propositura que “avança na direção desse compromisso com a transformação”. Logo, a ação se desenvolve para além da crítica. Selma Garrido Pimenta evidencia que esse movimento transcende uma “perspectiva fenomenológica crítica”, pois avança para um processo interventivo da realidade concreta (p. 929)

A partir dessa compreensão, trazemos aqui alguns apontamentos de autores brasileiros que dialogam sobre a concepção crítica da Pedagogia com vistas à transformação. Paulo Freire (1921-1997), encabeça essa lista propondo uma concepção crítica da educação pautada pela conscientização e ação transformadora. Ele usa o termo educação bancária para designar o tipo de relação pedagógica onde há um detentor do saber, o professor que transmite o conhecimento, sem nenhuma relação de dialogicidade com os estudantes. Nessa perspectiva, não são considerados os conhecimentos prévios, os saberes, a cultura de quem está envolvido no processo pedagógico. Freire (1987) descreve sobre essa concepção: “Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação em que os primeiros se mantêm como se fossem donos de uma sabedoria que apenas comunicam a segundos” (p. 66).

Freire (1969) descreve que o homem é um “ser da práxis” e o “homem é práxis” (pp. 124 e 125). O que isso quer dizer? Segundo o autor, há uma relação dialética entre o homem e o mundo. O homem age no mundo e com o mundo. Nessa inter-relação de objetivação, captação, compreensão da realidade, os sujeitos transformam o seu ambiente e, na mesma medida, são transformados por meio de um processo de ação e reflexão. “Neste sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mas poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade” (p. 127). A humanização descrita por Paulo Freire se consubstancia nesse processo em que o homem é um sujeito em construção, ativo no mundo. A mecanização, ao contrário, indica um processo de desumanização. Logo, uma concepção pedagógica que torna o sujeito passivo e conformado com as condições históricas e sociais, não encontra em sua essência a humanização.

Através das contribuições de Paulo Freire emerge a vertente da Pedagogia Progressista Libertadora, que tem como fundamentos a educação como processo emancipatório, a luta pelas mudanças das estruturas políticas hegemônicas estabelecidas, desenvolvimento da consciência crítica por meio do diálogo, participação coletiva e ativa de todos os sujeitos aprendentes, valorização da práxis (articulação teoria e prática), educação como processo de humanização. “A educação libertadora é um ato de conhecimento, um ato de criação, um ato político” (Freire, 1987, p.79).

Em consonância com as bases estabelecidas a partir de Paulo Freire, Demerval Saviani (1991) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica que está pautada em uma concepção de educação humanizadora, acolhedora das lutas de classes e das injustiças sociais produzidas historicamente. Nesse sentido, a pedagogia assume um papel político, crítico e emancipatório.

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, 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 o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (p. 86).

Um dos pontos relevantes da Pedagogia Histórico-Crítica é a maneira como Saviani concebe a importância da apropriação do conhecimento sistematizado, construído em um processo histórico e dinâmico. O autor não desmerece os saberes populares, mas entende que se faz necessário ampliar o entendimento para a apropriação dos saberes científicos, não cristalizados, mas sistematizados e reelaborados, no sentido de munir os sujeitos para a efetivação de uma consciência crítica com vistas à emancipação. Saviani (1991) afirma:

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população (p.69).

José Carlos Libâneo, em seu livro “Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico–Social” (2006), propõe uma organização geral sobre as tendências pedagógicas que se firmaram ao longo da história da educação. Segundo o autor, as concepções pedagógicas se constituem a partir de dois grupos principais: A Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista.

A Pedagogia Liberal é o grande guarda-chuva das tendências alinhadas com a sociedade capitalista, que enfatiza a propriedade privada e os meios de produção (Libâneo, 2006). Nessa perspectiva não se leva em consideração as desigualdades sociais. O avanço na sociedade é movido pela meritocracia, o foco se concentra em preparar os sujeitos pautados em uma racionalidade técnica, desprovidos de criticidade. O interesse implícito é perpetuar uma estrutura política, econômica capitalista, cristalizada pelos poderes hegemônicos. No grupo da pedagogia Liberal estão elencadas: Tendência Liberal Tradicional, Tendência Liberal Renovada Progressista, Tendência Liberal Renovada Não Diretiva e Tendência Liberal Tecnicista. Embora tenham especificidades, todas convergem para a manutenção da política neoliberal.

A Pedagogia Progressista se configura na concepção crítica da realidade social, concebendo a educação como processo histórico humanizador, exercendo em sua natureza um papel político e social, com vistas à transformação e humanização. Libâneo aponta três principais tendências nessa vertente: Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária, Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Segundo Libâneo (2006) as duas primeiras tendências têm em comum a questão do antiautoritaríssimo, a valorização dos saberes locais, a ideia de autogestão.

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, traz em sua natureza a proposta de democratização dos saberes. Os conteúdos vistos de forma concreta, não dissociados da realidade social. O conhecimento como fonte de empoderamento das classes populares. A chamada cultura erudita não anula a cultura popular, mas há uma relação de continuidade, caminhando para um saber sistematizado, usado de forma crítica. Libâneo (2006) afirma:

A tendência da pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora da pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (págs.32 e 33).

Maria Amélia Franco (2021) defende que toda pedagogia para ser eticamente sustentável deveria ser crítica. Não há espaço para a neutralidade. Se faz necessário posicionar-se frente às condições sociais alienantes. A educação é entendida como um processo para humanizar, emancipar e transformar a sociedade. Logo, se constitui como uma proposta contra-hegemônica. “Essa é a base da pedagogia crítica: perceber as relações desiguais; conscientizar os envolvidos dessas relações e contribuir para a superação das condições de opressão, por meio de práticas emancipatórias” (p. 728).

Franco (2008) usa o termo Pedagogia Crítico-Emancipatória para designar uma proposta de formação dos indivíduos na e para a práxis, ou seja, há uma retroalimentação entre prática e teoria. Ambas caminham em um processo formativo de ação, reflexão e transformação. “Somente a práxis traz a inteligibilidade da intencionalidade (...) A práxis, no entanto, é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (p. 68). A autora ainda descreve que na filosofia Marxista, a práxis se assenta como uma relação dialética entre o homem e a natureza, de maneira que este transforma a natureza com seu trabalho e concomitantemente transforma-se a si mesmo. Nesse sentido, o conhecimento não é algo isolado, mas é construído historicamente. Sujeito e objeto estão juntos nessa inter-relação. Ambos são afetados e transformados em um ciclo contínuo.

Por fazer crítico-dialético estou considerando a postura científica que denomino formativo-emancipatória, que carrega em sua racionalidade o caráter dialético da realidade social, bem como a lógica dialética na organização do conhecimento. Essa ação deve implicar atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; trabalhar com a perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática; ter por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática; trabalhar no coletivo a partir da intersubjetividade construída, e em contínua construção, e pressupor, como fim de sua ação, a transformação das condições opressoras (p. 89).

A partir das concepções dos teóricos supracitados, é possível estabelecer pontos em comum que balizam a concepção dialético-crítica da Pedagogia:

- Concebe a educação como processo histórico em constante movimento, considerando a realidade concreta e contraditória.
- Não compactua com as injustiças sociais, fruto da perpetuação de uma sociedade de classes.
- Tem a práxis educativa como objeto de investigação. Essa práxis está pautada em uma inter-relação dialética entre teoria e prática educativa. O sujeito participa, transforma e é transformado na práxis
- A apropriação do conhecimento sistematizado, elaborado e reelaborado historicamente e culturalmente se constitui como instrumento de humanização, reflexão, consciência crítica, emancipação e transformação social.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho pedagógico fincado em uma perspectiva dialético-crítica compreende os sujeitos em sua historicidade, dialeticidade e criticidade. A práxis educativa se constitui como um processo dialético, demarcado pela intencionalidade de prover meios humanistas aos fins emancipatórios; de forma que a prática é retroalimentada pelo pensamento concreto elaborado, que também se modifica a partir de uma realidade concreta e em constante mudança. Essa dinâmica é fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: FRAGILIDADES E IMPRECIÇÕES CONSTRUÍDAS HISTORICAMENTE E PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A)

Construções históricas da formação e do trabalho do(a) pedagogo(a) no Brasil

No Brasil, o curso de Pedagogia tem o seu marco a partir do ano de 1939. Oficialmente criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, tinha como objetivo preparar especialistas para trabalharem no Ministério da Educação. Segundo Saviani (2008), o curso era organizado em três anos iniciais o que correspondia ao (bacharelado/técnico em educação), depois havia a complementação do curso em mais um ano, (a didática). A partir desta complementação, o egresso estaria apto para ministrar aulas no curso para professores em nível médio - Normal. Os egressos do curso de pedagogia não vislumbravam campos de atuação para além desses citados, logo a demanda de trabalho foi pouca, comparada ao número de pessoas formadas neste curso. Assim por algum tempo, houve uma indefinição em relação ao conteúdo do curso e às funções deste profissional.

Na década de 60, em pleno contexto da ditadura militar, e do ensino denominado tecnicista, há uma mudança nas diretrizes do curso de pedagogia. Nesse contexto, forma-se o técnico em educação com posterior habilitação para as áreas de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar. Suhr (2012) descreve o momento em que isso aconteceu:

Em 1968, ocorreu a reforma universitária, baseada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (...), que deu origem a uma nova legislação para o curso de Pedagogia, definida pelo parecer nº 525, de 2 de abril de 1969 (...) do Conselho Federal de Educação (CFE). Com base nesse parecer, embalado pela concepção tecnicista, o curso passou a formar o técnico em Educação baseado em uma estrutura que comportava uma base comum (a ser cursada por todos os estudantes do curso) e, posterior a ela, uma série de habilitações específicas, cabendo ao estudante escolher uma delas. (p. 37).

Logo, nesse contexto, houve a divisão de tarefas dentro do ambiente escolar. Semelhante à organização de trabalho realizado nas indústrias, cada sujeito exercia uma função distinta. Aos professores cabia a função do ensino no modelo técnico; aos supervisores o repassar das informações e a supervisão dos trabalhos; ao orientador educacional era atribuída a missão de ajudar os alunos quanto à escolha vocacional. É nesse contexto que surge também o curso de Magistério a nível de 2º grau, que corresponde atualmente ao ensino médio. Sobre essa questão dos especialistas da educação, Pinto (2006) descreve que a maior problemática não está na questão do(a) pedagogo(a) ser um especialista, mas nas bases políticas e sociais em que foram estabelecidas as especializações. Tais bases voltadas ao sistema capitalista, já

incidem na fragmentação do trabalho e na divisão de classes. “Ademais, por que somente pedagogos não podem ser especialistas?” (p. 96) - pergunta Umberto Pinto. Dessa forma, o autor defende que “o mais importante na formação-inicial e continuada-do pedagogo escolar é sua especialização em uma proposta educacional comprometida com a promoção humana” (p. 97)

Seguindo o trajeto para os anos 80, há uma efervescência de ideias e movimentos em favor da democratização do ensino. Tais movimentos se colocavam contra a hierarquização de tarefas estabelecidas na escola, onde havia àqueles que executavam (professores) e àqueles que pensavam e monitoravam as ações (supervisores, orientadores etc.). O cerne das discussões se concentrava na tentativa de substituir as relações autoritárias por relações democráticas, no sentido de que todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar pudessem trabalhar com um único objetivo: A melhoria da qualidade do ensino. Logo, baseado no princípio da docência, é que os cursos de formação dos profissionais em educação foram se firmando naquele contexto.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), prescreveu que para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, se fazia necessário ingressar nos cursos superiores de licenciatura. Contudo, no artigo 64, a lei volta a trazer em seu escopo a formação nas áreas específicas de administração, planejamento, orientação e supervisão escolar, deixando margem para o entendimento dúbio acerca da formação do profissional da educação e da multiplicidade de funções impostas a ele. Brasil (1996) descreve:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Artigo 64)

Nesse contexto, muitos órgãos como a Associação Nacional pelos Profissionais em Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entre outros, se reuniram para discutir sobre as incongruências na formação dos profissionais em Educação. Depois de muitos debates, divergências e convergências, chegou-se a um consenso que os cursos de formação em Educação deveriam focar na docência. Contudo, essa decisão tem sido questionada, uma vez que, a docência se constitui como uma das dimensões da Pedagogia, mas não pode balizar a Ciência da educação, pois há outras facetas do fenômeno educativo que excedem o processo de ensino e aprendizagem, e requerem saberes pedagógicos mais aprofundados. Pimenta e Severo (2021, p. 50 e 51) afirmam: “À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos com vistas a articular essa complexidade em busca do humano-humanizado e humanizador.”

Quando se trata da pedagogia enquanto ciência, Libâneo (2012, p.12) afirma que esta área do conhecimento se ocupa de um “campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Logo, a ciência da pedagogia não está restrita ao ensino de crianças da educação infantil e do ensino fundamental, como muitas vezes é concebida pelo senso comum. Tão pouco se restringe ao trabalho de supervisão, de cobranças e tarefas para o alcance do desempenho

escolar. Todavia, o campo epistemológico dessa ciência compreende os processos, estruturas, investigação, reflexão do fazer pedagógico, no sentido de propor, intervir com metodologias e ações que possam contribuir nas constantes transformações e mudanças na educação.

Alguns apontamentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus

A partir desse panorama histórico e da compreensão sobre as bases teóricas e epistemológicas que norteiam a concepção da Pedagogia Dialético-Crítica, focalizamos nossas lentes para dois documentos que têm balizado a formação inicial e o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar a nível nacional e local: As diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) e o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus (2015). O primeiro documento citado, tem sido a base legal para os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial do pedagogo. Logo nos interessa por conta da especificidade do nosso objeto de pesquisa que é o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar. O segundo documento também é importante, pois baliza as ações educativas nas escolas municipais de Manaus, e traz diretrizes específicas para o trabalho deste profissional a nível local.

Primeiramente nos reportamos à resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio (Brasil, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De acordo com este documento, o sujeito formado em Pedagogia estaria apto para ministrar aulas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para além de atuar como pedagogo(a).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art.2º).

Logo, em um único curso de formação, os campos de atuação se ampliam e, conseqüentemente, as competências e habilidades requeridas para este profissional se tornam bastante abrangentes. No artigo 5º do documento supracitado, há dezesseis incisos que descrevem as competências esperadas para este profissional. Para além de dois parágrafos que enfatizam as atribuições dos professores que trabalharão com indígenas e descendentes de quilombolas. É possível notar que as competências esperadas se encontram em amplas dimensões. Contudo, os cursos de Licenciatura em pedagogia têm se fundamentado nos aspectos da docência e da instrumentalização (Pimenta, Pinto e Severo, 2020; Franco, 2008; Libâneo, 2021). Isso tem se tornado um problema para a efetivação do trabalho pedagógico nas escolas. Libâneo (2021) traz críticas sobre esta resolução alegando que há falta de clareza conceitual sobre a dimensão pedagógica. Nesse sentido, há uma imprecisão acerca do trabalho do pedagogo, uma vez que está reduzido ao campo da docência.

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da Pedagogia leva a um entendimento genérico de atividades docentes, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente,

seja essa atividade o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão, e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não) (p. 746).

Pimenta et al (2017) em suas pesquisas reforçam as discussões de Libâneo, trazendo críticas à polivalência do docente formado em Pedagogia, que geralmente ao ocupar a função de pedagogo(a) escolar, terá dificuldades de articular, mediar e coordenar processos pedagógicos em um âmbito mais abrangente de gestão, por conta da “fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos” (p.24). Sendo assim, levantamos o seguinte questionamento: Como está a qualidade do trabalho do(a) pedagogo(a) no campo escolar, se em sua formação inicial há lacunas de entendimento conceitual sobre a dimensão pedagógica?

Caminhando para a Resolução 038/CME/2015 que dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, podemos observar as normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, que servem de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED. No capítulo 4, artigo 112 da Resolução 038/CME/2015, é descrito as atribuições do pedagogo nas escolas municipais de Manaus. São 15 incisos que vão desde a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Unidade de Ensino, passando pela coordenação e acompanhamento de professores, de estudantes, análise de indicadores educacionais, intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

São atribuições do pedagogo:

- I - Participar da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade de ensino;
- II - Assessorar e coordenar os professores na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe, parecer descritivo, ficha de acompanhamento, ficha planejamento e demais documentos pertencentes ao processo pedagógico;
- III - coordenar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Base Nacional Comum na unidade de ensino;
- IV - Analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino, buscando coletivamente alternativas de solução dos problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem;
- V - Coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados;
- VI - Coordenar e acompanhar o conselho de classe em todas as fases;
- VII - coordenar e orientar as atividades realizadas pelo professor na Hora de Trabalho Pedagógico HTP;
- VIII - coordenar e acompanhar, juntamente com o corpo docente, o processo de classificação e reclassificação do estudante;
- IX - Promover momentos de estudo e reflexão da prática pedagógica, disseminando práticas inovadoras na unidade de ensino;
- X - Garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;
- XI - atender ao estudante, identificando, intervindo e acompanhando no processo de ensino-aprendizagem e em situações de baixo rendimento na unidade de ensino;
- XII - manter a direção da unidade de ensino informada sobre as atividades pedagógicas;
- XIII - implementar programas, projetos e ações oriundas da Secretaria Municipal de Educação;
- XIV - orientar os professores no processo de avaliação e recuperação de estudos;
- XV - Outras atribuições pertinentes a sua área de atuação.

Considerando as atribuições descritas acima, percebe-se maior ênfase nos processos de coordenação pedagógica e gestão de processos. Em vista disso, perguntamos: O profissional egresso do

curso de Pedagogia estaria apto para exercer essa função, uma vez que sua base formativa está assentada na docência? Libâneo (2021), enfatiza que a docência se constitui como uma das facetas da dimensão pedagógica, mas não pode balizar a complexidade epistemológica que consubstancia a Pedagogia. Na realidade, a Pedagogia deveria balizar a docência. Em decorrência desse problema de ordem conceitual e epistemológico, o(a) pedagogo(a) escolar ao se deparar com situações que transcendem o campo da docência, pode apresentar dificuldades para gerir questões que exigem deste, um conhecimento pedagógico mais amplo.

Sobre as atribuições do coordenador pedagógico, Placco, Almeida e Souza (2011) descrevem este profissional como articulador, formador e transformador das ações educativas, junto aos professores, estudantes e comunidade escolar. Essas autoras contribuem com uma pesquisa empírica, bibliográfica e documental que versa sobre as concepções do trabalho pedagógico, tendo como lócus escolas municipais e estaduais das cinco regiões do Brasil. Em suas discussões sobre as legislações vigentes, as autoras apontam que, ao mesmo tempo em que esses documentos orientam o trabalho pedagógico, dificultam por conta do acúmulo de tarefas que atribuem a este profissional (p. 241). Diante das emergências do dia a dia, das ações burocráticas impostas pelo sistema, esse profissional acaba se ocupando com afazeres corriqueiros, deixando de atentar para a essência do trabalho pedagógico que compreende a reflexão, a ação coletiva com fins de transformação.

Libâneo (2012) acentua as atribuições do(a) pedagogo(a) enquanto mediador e articulador das ações educativas. Tais ações envolvem professores, estudantes e pais/responsáveis em uma relação interativa e compartilhada. A mediação da formação continuada, não no sentido institucionalizado, mas no sentido de investigação, análise e reflexão contínua, com vistas ao processo de transformação dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, devem estar no campo de visão deste profissional.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (p. 24)

Retomando a Resolução 038/CME/2015, capítulo 4 artigo 112, chamamos a atenção para o inciso (IX): “Promover momentos de estudo e reflexão da prática pedagógica, disseminando práticas inovadoras na unidade de ensino”. Entendemos que os processos de reflexão da e na prática, dentro da Pedagogia Dialético-Crítica precisam fundamentar todas as ações pedagógicas. Isso diz respeito a processos formativos contínuos dos sujeitos escolares (Placco, Almeida e Souza, 2011; Libâneo, 2012; Franco e Campos, 2016). Sendo assim, questionamos: Apenas a menção deste inciso, garante espaço e condições para que o(a) pedagogo(a) articule processos formativos no ambiente escolar? Acreditamos que não. Oliveira (2021) enfatiza que uma das ações do coordenador pedagógico é a articulação da formação centrada na escola, como mecanismo de problematizar, refletir e trazer propostas de ações no coletivo. Para tanto, “o sistema de ensino deve estruturar e dar condições ao coordenador pedagógico para desempenhar essa função”. (p.86).

A Pedagogia em sua vertente dialético-crítica concebe a reflexão e o desenvolvimento da consciência crítica como indissociáveis da prática educativa. A mediação pedagógica transcende um assessoramento técnico. A relação formativa do(a) pedagogo(a) com a comunidade escolar não é verticalizada, mas perpassa pelo diálogo, pela gestão democrática e pelo respeito ao outro. As abordagens acolhedoras, mas também instigadoras da reflexão e da criticidade precisam fazer parte do dia a dia desse profissional. Nos apropriamos dos estudos de Silva e Ghedin (2021) que tratam as mediações pedagógicas a partir de uma pesquisa sobre formação continuada, realizada com professores na Rede Municipal de Ensino em Manaus.

Diante do exposto, a aprendizagem na formação de professores deve visar as características do professor como adulto trabalhador, propondo mediações pedagógicas que contemplem as diferentes dimensões das ações de ordem formativa, fundadas na epistemologia da práxis, ou racionalidade crítica, que supera tanto o modelo tradicional centrado no professor e no conhecimento teórico, quanto o modelo prático, que exacerba o potencial da prática desvinculada da teoria, propondo, numa relação dialética, o melhor das duas orientações (p.107)

A partir dessas discussões preliminares é possível observar imprecisões e contradições nos documentos aqui apresentados que incidem diretamente na ação educativa. Ainda há um extenso caminho a percorrer para vermos concretizado um trabalho pedagógico pautado em uma concepção dialético-crítica da Pedagogia. A Práxis transformadora, ou seja, a interdependência entre teoria e prática, que se retroalimentam e se modificam, não se constituem como um método, mas como um pensamento epistemológico que precisa fazer parte do trabalho de todo o profissional da educação.

Franco (2008, p.49) descreve a potencialidade da pedagogia enquanto utopia revolucionária. Essa utopia não se refere a um estado inalcançável. Muito pelo contrário, se configura com um trabalho pedagógico consciente comprometido com as classes populares e com a construção de uma sociedade mais justa com poder de transformação social.

Nesse sentido, acordamos com os pesquisadores Carlos Libâneo, Maria Amélia Franco e Selma Garrido Pimenta que têm se destacado como porta-vozes desse movimento de valorização da Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Esses pesquisadores produzem discussões e reflexões que nos fazem pensar na urgência da reformulação das leis que regem a formação e a profissão de Pedagogo(a). Entendemos que essas mudanças são emergenciais pois incidem diretamente na condição de educação que temos na atualidade. Se os profissionais da educação não estão sendo preparados em sua formação inicial para lidar com a complexidade do fenômeno educativo de forma humanizada, conseqüentemente teremos estudantes que perpetuarão as mesmas concepções acríticas e mecanizadas.

Em meio a este debate cabe ainda ressaltar que a regulamentação da profissão de pedagogo(a) no país está em disputa. No seio da presente disputa, reside de um lado a negação da profissão de pedagogos(as) dissociada da relação docente; bem como o silenciamento dos inúmeros profissionais que desenvolvem o trabalho em instituições não escolares. No fundo, a negação da profissão assenta-se em uma epistemologia tecnicista e economicista que prevê funções burocráticas e restritas sobre a educação.

De outro lado, os que defendem a regulamentação da profissão de pedagogos(as) - movimento especialmente encabeçado pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), - que atualmente ocupa a linha de frente dessa pauta, no cenário nacional. Para tanto, defendem que a regulamentação se

faz necessária, no sentido de garantir a legitimidade, as atribuições e os direitos trabalhistas dos profissionais formados na área, que atuam tanto em espaços escolares e não escolares. A RePPed tem como princípios a busca de uma educação transformadora, crítica e emancipatória, concebendo a Pedagogia como Ciência da Educação, que tem como objeto de investigação a práxis pedagógica.

CONSIDERAÇÕES

Concebemos a educação como um processo histórico, inconclusivo e em constante movimento, sendo papel desta, a humanização dos humanos. Entendemos como humanização, o processo em que homem em sua incompleticidade, é um sujeito ativo. À medida em que se apropria objetivamente de sua realidade, compreende, reflete e se move em direção a transformações. Dessa forma, mundo e homem são modificados em uma dinâmica constante e dialética. A humanização rompe com os paradigmas da Pedagogia Liberal e fundamenta as bases para a transformação social, através da implementação da reflexividade e criticidade no âmbito coletivo. À medida que as pessoas adquirem o conhecimento elaborado e fazem articulações desse pensamento com sua realidade concreta, tomam consciência de sua responsabilidade política e social.

Em nossa ótica, o(a) pedagogo(a) escolar é um profissional que tem o potencial para fomentar processos de humanização dentro do seu espaço de trabalho. Por meio da ação-reflexão, é possível articular, mediar e intervir na práxis educativa. Contudo, também temos em nosso campo de visão, as contradições construídas historicamente e perpetuadas nos documentos que balizam a formação deste profissional, assim como a realidade concreta do ambiente escolar, dotada de imprevisibilidade e pautada em uma racionalidade técnica.

Sair do espaço da mecanização, da alienação é desafiador, mas se faz necessário. Existem forças contrárias que impulsionam a imediatez, a racionalidade técnica, o fazer impensado. Também entendemos que existem multidimensionalidades da realidade concreta que impactam diretamente na ação dos sujeitos. Nesse sentido, é possível vislumbrar a emancipação? Freire (1996, p.17) diz: “Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética”. Vemos essa transgressão como quebra de paradigmas. O paradigma da desumanização, da exclusão, da mecanização. Nos apropriamos do termo “doses homeopáticas” para externar nosso sentimento e esperança de que as coisas acontecem processualmente. Acreditamos que o(a) pedagogo(a) escolar tem potencial para quebrar paradigmas e ser um articulador da coletividade para gerar transformações.

Dessa forma, unimos nossas forças por meio de debates, discussões e reflexões sobre o reconhecimento da Pedagogia enquanto ciência da educação, que tem como objeto de investigação a práxis educativa. Também, entramos em acordo com os estudiosos aqui citados no que concerne à reformulação dos documentos legais que balizam a profissão docente e a profissão de pedagogo(a)

É factual que o(a) pedagogo(a) esteja inserido em um sistema político, econômico e social que pode influenciar em sua conduta profissional. Contudo, estar passivo ou ativo, sóbrio ou alienado se constitui como uma escolha e não determinação. É possível exercer a consciência crítica e optar pela diferença, pela emancipação, pela resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

Livro:

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

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

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro, CAMPOS, Elisabete. Ferreira. Esteves. *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e Práticas*. Santos (SP): Universitária Leopoldianum, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: 21 ed. Loyola, 2006.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: Coordenação pedagógica e gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: 3 ed. Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Autores Associados, 1991

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

SUHR, Inge Renate Frose. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Capítulo de livro:

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 15-38

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In BRABO, Tânia. Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula.; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. São Paulo: Marília, 2012, p. 11-34

Artigo em revista:

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*. v. 1, n. 1, p. 34-42; 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>>. Acesso em: 15/08/2024.

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia crítica: Contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e ação*. v. 25, n. 2, p. 152-170; 2017. <<https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891>>

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. *Revista eletrônica Pesquiseduca*. v.13, n.31, p.726-742; 2021. <<https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1183>>

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. São Paulo: *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132; 1969. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/e9060875-e850-40e0-b49b-ffd1a9f17ba2/full>>. Acesso em: 15/08/2024.

LIBÂNEO, José. Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista eletrônica Pesquiseduca*. v.13, n.31, p.743–774; 2021. <<https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1189>>

PEREIRA, Laura Belém.; NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; MENEZES, Reinaldo Oliveira. Education as a culture practice in the Amazon. *Research, Society and Development*. v. 10, n. 3, p. e46010313605; 2021. <<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13605>>

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 13, n. 31, pp. 925-948; 2021. <<https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1180>>

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. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. v. 43, n.1, p.15-30; 2017. <dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*. v. 15, p. 1-20; 2020. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>>

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurina Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Fundação Carlos Chagas. Estudos e pesquisas Educacionais*. São Paulo, abril; 2011. Disponível em <<https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html>>. Acesso em 20/08/2024.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 641–660; 2008. <<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p641>>

SILVA, Thaiany Guedes da Silva.; GHEDIN, Evandro. Entre o blá-blá-blá e o ativismo: A crise nas mediações pedagógicas da formação docente. *Revista Humanidades e Inovação*. v. 8, n.40, p. 103-117; 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5017>>. Acesso em: 12/08/2024.

Teses e dissertações:

BORGES, Heloisa da Silva. *Formação contínua de professores(as) da Educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)*. Tese (Doutorado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>>. Acesso em: 12/08/2024.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Formação em alternância nas Amazônias: a Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalho território*. Tese (Doutorado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <<https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/anaclaudia.pdf>>. Acesso em: 15/08/2024.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. *Coordenador Pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara/São Paulo. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, 2021. Disponível em <https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5740.pdf>. Acesso em: 19/08/2024.

PINTO, Umberto Andrade. *Pedagogia e pedagogos escolares*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. <<https://doi.org/10.11606/T.48.2006.tde-22062007-095259>>

Legislação

BRASIL. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. *Resolução n. 038/CME/2015, de 03 de Dezembro de 2015*. Estabelece o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Manaus, 2015

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora¹ - Coleta de dados, análise dos dados e escrita da primeira versão do texto.

Autora² - Revisão e edição do texto.

Autora³ - Orientadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.