



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GERINALDA DE SOUZA FERREIRA

FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE
PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC:
CONTRADIÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Rio Branco

2025

GERINALDA DE SOUZA FERREIRA

**FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE
PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC:
CONTRADIÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente

Orientador: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Rio Branco

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F383f Ferreira, Gerinalda de Souza, 1991 -

Formação e trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os egressas/os do curso de pedagogia da UFAC: contradições, possibilidades e desafios / Gerinalda de Souza Ferreira; orientadora: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2025.
150 f. :il; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Rio Branco, 2025.
Inclui referências bibliográficas, apêndice e anexos.

1. Curso de Pedagogia. 2. Pedagogia. 3. Trabalho Pedagógico. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

Gerinalda de Souza Ferreira
FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE
PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC:
CONTRADIÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 30 de julho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Universidade Federal do Acre
Orientadora – PPGE/UFAC

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
Universidade Federal do Acre
Examinador Interno – PPGE/UFAC - UFSM

Prof. Dr. José Leonardo Rolin de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo – PPGE/UFPB

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Universidade Federal do Acre
Suplente - PPGE/UFAC -

Rio Branco
2025

Dedico este trabalho à querida Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima, por sua presença marcante, exemplo de compromisso ético e inspiração constante ao longo da minha formação.

E à Irmã Pilar (*in memoriam*), que, com coragem e amor incomparáveis, suportou dores em silêncio para que eu tivesse condições de concluir este mestrado. Sua vida foi gesto de entrega e resistência. Minha eterna gratidão e promessa de levar adiante os valores que me ensinou com sua vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio, incentivo e presença de muitas pessoas e instituições que, de diferentes formas, fizeram parte desta caminhada. A todas e todos, minha mais profunda gratidão.

À Universidade Federal do Acre – UFAC, por me proporcionar a formação acadêmica e científica ao longo deste percurso, reafirmando o papel da universidade pública na democratização do conhecimento e na formação crítica de profissionais comprometidos com a transformação da realidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAC, pelo espaço de estudo, debate e produção de saberes, que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, por me apresentar, a nível nacional, o debate e as discussões sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia e pelo acompanhamento atento, paciente, acolhedor e afetuoso. Sua escuta generosa, rigor teórico e comprometimento com a Pedagogia e a Didática Histórico-Crítica me inspiram a seguir com firmeza e clareza de propósito

Agradeço imensamente à banca examinadora pela leitura cuidadosa, pelas contribuições valiosas e pelo respeito com que acolheram este trabalho desde a qualificação. Ao Professor Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo e ao Professor Dr. João Francisco Lopes de Lima, meu reconhecimento e admiração.

Agradeço com muito carinho, a toda/os as/os professoras/es do PPGE/UFAC, cujos ensinamentos e suporte intelectual ampliaram minhas capacidades como pedagoga, professora, pesquisadora e educadora. Cada aula, debate e orientação contribuíram para a construção desta dissertação. E especialmente ao Prof. Dr. João Francisco, por sua generosidade, escuta e companheirismo ao longo desta jornada. Em momentos delicados, sua presença, mesmo à distância, foi conforto e força — ajudando a enxugar lágrimas e a reacender a esperança quando tudo parecia ruir.

Gratidão ao Roney Alves Medeiros, secretário do PPGE, por sempre me atender com atenção, e disponibilidade para ajudar sempre que o solicitava. Minha gratidão se estende à toda equipe do Curso de Mestrado na pessoa do Professor Dr. Nádson Araújo dos Santos, coordenador do Curso. Sua generosidade, paciência, disponibilidade e compromisso com o curso, me proporcionou um sentimento de acolhida, segurança e pertencimento.

Aos/às colegas da Turma do Mestrado 2023, por cada troca, conversa e incentivo. À amiga e colega, Francisca Freitas da Silva Pinheiro, por partilhar comigo os momentos de angústias, preocupações, incertezas, mas também de alegrias, descontrações e superações. Nossa caminhada lado a lado deu força e leveza a esse percurso.

Agradeço, com especial carinho, às pedagogas e aos pedagogos egressas/os do Curso de Pedagogia da UFAC que participaram desta pesquisa, compartilhando generosamente suas experiências, reflexões e histórias. Suas vozes foram fundamentais para que este trabalho se tornasse vivo, significativo e enraizado na realidade educacional.

À Faculdade Diocesana São José – FADISI, por me acolher com confiança e respeito durante este processo, reafirmando o compromisso institucional com a formação ética e humana.

Registro também meus agradecimentos à Prefeitura Municipal de Rio Branco, que, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), garantiu meu afastamento do trabalho para cursar o Mestrado — direito assegurado pelo Estatuto dos Servidores Municipais que prevê a licença para capacitação, promovendo, a importância da qualificação profissional para o fortalecimento da educação pública.

Às Irmãs Missionárias da Doutrina Cristã, meu agradecimento mais profundo e comovido. Compartilhei com vocês 18 anos da minha vida — tempo em que recebi acolhida, formação, cuidado e sabedoria. Obrigada por partilharem comigo não apenas os saberes, mas também a vida, e por ajudarem a formar em mim a mulher, a educadora e a pessoa que hoje sou. Levo cada ensinamento comigo, como sinal de gratidão e continuidade.

À minha família, alicerce de amor, e apoio incondicional. Cada gesto, palavra e silêncio de vocês ao compreenderem meu distanciamento para dedicar-me à concretização deste trabalho; quando não pude atender e realizar chamadas, sustentou meus passos mesmo nos momentos mais difíceis.

A Hélio e Solange, chefes do Departamento de Ensino Fundamental da SEME, minha gratidão por compreenderem minhas ausências no trabalho durante a reta final desta dissertação. Sua generosidade e compreensão foram importantes para que eu pudesse concluir este ciclo.

Encerro estes agradecimentos com o coração cheio de gratidão e esperança. Que esta pesquisa possa retornar às mãos e à vida daqueles e daquelas que, de alguma forma, a tornaram possível — como um gesto de retribuição, compromisso e luta por uma educação emancipadora.

Apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade (Franco, 2008, p. 78).

O(A) pedagogo(a) é um(a) profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, exerce de maneira distinta e discriminada de outras profissões, as ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não escolares. Insere-se na realidade histórica que dinamiza a educação como prática social atravessada por demandas formativas contextuais, e se constitui como agente crítico e consciente de sua função profissional implementada como práxis transformadora no contexto da sociedade contemporânea (Severo; Zucchetti, 2021, p. 336-337).

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a formação e o trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), formadas/os entre 2010 e 2020. Parte-se do reconhecimento de que a formação inicial da/o pedagoga/o é atravessada por contradições históricas, políticas e epistemológicas que implicam na identidade profissional e na qualidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas. A pergunta orientadora é: de que maneira a formação no Curso de Pedagogia da Ufac se articula às exigências do trabalho pedagógico na Educação Básica, evidenciando suas contribuições e limites? O objetivo geral é analisar as possibilidades e limites dessa formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Básica. A pesquisa ancora-se no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, com base em Frigotto (2006), Gamboa (2006), Marx (1977, 1983, 2010), Paulo Netto; Braz (2005) e Sanfelice (2006), compreendendo a formação como processo social e historicamente determinado. A Pedagogia é assumida como Ciência da Educação, conforme Faria (2011), Franco (2008), Ferreira (2021), Libâneo (2010), Lima (2019), Pimenta (2017), Pimenta e Severo (2021), Pinto (2011), Saviani (2008, 2019, 2021) e Severo (2020), que implica não reduzi-la ao curso de formação ou à profissão docente, mas reconhecê-la como campo epistemológico autônomo e essencial à mediação dos processos educativos. Os sujeitos da pesquisa são pedagogas/os egressas/os da Ufac com experiência na Educação Básica pública. Os dados foram produzidos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental do PPC do Curso. A dissertação está estruturada em quatro seções, além da introdução e das considerações finais: a primeira apresenta a trajetória da pesquisadora e sua vinculação ao objeto; a segunda expõe os fundamentos teórico-metodológicos e detalha os procedimentos adotados; a terceira discute a constituição histórica da Pedagogia como ciência e analisa o PPC da Ufac; e a quarta analisa os dados empíricos com base em três eixos temáticos que articulam formação inicial, trabalho pedagógico e identidade profissional. Os resultados reforçam que o homem se humaniza pela apropriação da cultura produzida historicamente, sendo a educação e a Pedagogia fundamentais nesse processo. A Pedagogia se reafirma como prática social e educativa, compreendida simultaneamente como ponto de partida e ponto de chegada da formação e do trabalho pedagógico. Um dos resultados centrais aponta que a produção das ideias, ações e emoções humanas está vinculada às condições objetivas de existência dos sujeitos, o que significa que o pensar e o agir pedagógico não se realizam de forma abstrata, mas historicamente situados. Evidenciam-se avanços na apropriação dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação, fortalecendo uma compreensão crítica do trabalho pedagógico como mediação entre sociedade e educação; na prática reflexiva e no planejamento pedagógico. Contudo, persistem fragilidades importantes, como a fragmentação curricular, a ausência de componentes que discutam a epistemologia da Pedagogia e a não problematização da ausência de regulamentação profissional. A análise constata que o trabalho pedagógico, exige intencionalidade, criticidade e compromisso com a emancipação humana, mas as políticas neoliberais de formação têm dificultado o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e criativas; as Diretrizes Curriculares de 2006 e 2015, embora tenham incorporado avanços formais, negligenciam a Pedagogia como campo científico formativo da/o pedagoga/o. A pesquisa conclui afirmando a necessidade de revisão crítica dos projetos formativos dos cursos de Pedagogia, da elaboração de diretrizes específicas para a área e da consolidação da Pedagogia como ciência da educação socialmente referenciada.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogia. Trabalho Pedagógico. Materialismo-Histórico Dialético.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the formation and pedagogical work from the perspective of graduates of the Pedagogy program at the Federal University of Acre (UFAC), who graduated between 2010 and 2020. It recognizes that initial teacher education is marked by historical, political, and epistemological contradictions that shape professional identity and the quality of pedagogical work in public schools. The guiding question is: how does the Pedagogy program at UFAC relate to the demands of pedagogical work in Basic Education, highlighting its contributions and limitations? The general objective is to analyze the possibilities and limits of this training for the development of pedagogical work in Basic Education. The research is anchored in the theoretical-methodological framework of Historical-Dialectical Materialism, drawing on Frigotto (2006), Gamboa (2006), Marx (1977, 1983, 2010), Paulo Netto and Braz (2005), and Sanfelice (2006), understanding education as a socially and historically determined process. Pedagogy is assumed as the Science of Education, as discussed by Faria (2011), Franco (2008), Ferreira (2021), Libâneo (2010), Lima (2019), Pimenta (2017), Pimenta and Severo (2021), Pinto (2011), Saviani (2008, 2019, 2021), and Severo (2020). This implies not reducing it to a training program or a teaching profession but recognizing it as an autonomous epistemological field essential to the mediation of educational processes. The research subjects are Pedagogy graduates from UFAC with experience in public Basic Education. Data were produced through questionnaires, semi-structured interviews, and documentary analysis of the program's curriculum (PPC). The dissertation is structured in four sections, in addition to the introduction and final considerations: the first presents the researcher's trajectory and connection to the object of study; the second discusses the theoretical-methodological foundations and details the adopted procedures; the third addresses the historical constitution of Pedagogy as a science and analyzes the UFAC program; and the fourth examines empirical data based on three thematic axes that articulate initial training, pedagogical work, and professional identity. The findings reinforce that human beings are shaped through the appropriation of historically produced culture, with education and Pedagogy playing a fundamental role in this process. Pedagogy reaffirms itself as a social and educational practice, understood simultaneously as both the starting point and the outcome of formation and pedagogical work. One of the central results highlights that the production of ideas, actions, and emotions is tied to the objective conditions of existence, meaning that pedagogical thought and action do not occur abstractly but are historically situated. Advances are evident in the appropriation of the theoretical and philosophical foundations of education, strengthening a critical understanding of pedagogical work as mediation between society and education; in reflective practice; and in pedagogical planning. However, significant weaknesses remain, such as curricular fragmentation, the absence of components that discuss the epistemology of Pedagogy, and the lack of debate on the absence of professional regulation. The analysis reveals that pedagogical work requires intentionality, criticality, and commitment to human emancipation, but neoliberal education policies have hindered the development of critical and creative pedagogical practices. The 2006 and 2015 National Curriculum Guidelines, although incorporating formal advances, neglect Pedagogy as a formative scientific field of pedagogues. The research concludes by affirming the need for a critical review of Pedagogy program projects, the elaboration of specific guidelines for the field, and the consolidation of Pedagogy as a socially referenced science of education.

Keywords: Pedagogy Program. Pedagogy. Pedagogical Work. Historical-Dialectical Materialism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1a – Perfil das/os Pedagogas/os participantes da pesquisa.....	95
Quadro 1b – Perfil das/os Pedagogas/os participantes da pesquisa.....	96
Quadro 2 – Percepção da Formação Recebida.....	98
Quadro 3 – Uso dos conhecimentos da formação no trabalho pedagógico	99
Quadro 4 – Concepção sobre conhecimento crítico e emancipador.....	102
Quadro 5 – Sugestões para a melhoria da formação das/os futuras/os pedagogas/os da UFAC.....	103
Quadro 6 – Quadro-síntese das entrevistas – Eixos 1 e 2.....	107
Quadro 7 – Quadro-síntese das entrevistas – Eixos 3, 4 e 5.....	107
Quadro 8 – Eixo 1 – Formação acadêmica e percurso na UFAC.....	108
Quadro 9 – Eixo 2 – Saberes mobilizados e prática pedagógica.....	116
Quadro 10 – Eixo 3 – Concepções sobre a Pedagogia, regulamentação e valorização profissional.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias teóricas prévias e emergentes construídas na análise dos dados.	66
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI	Digital Object Identifier
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RePPed	Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SENPED	Seminário Nacional de Pesquisadores em Pedagogia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins

INTRODUÇÃO	18
1 RAÍZES DO SABER: CAMINHOS ENTRELAÇADOS DA PESQUISADORA E SEU OBJETO DE ESTUDO	24
1.1 O ESTADO DA QUESTÃO	28
1.2 A PEDAGOGIA NO BRASIL: CURSO E PROFISSÃO	32
1.2.1 A Constituição Histórica da Pedagogia no Brasil: entre a subalternidade e a afirmação como campo científico	35
1.3 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA E PARA A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS	37
1.3.1 A crise da identidade profissional da/o Pedagoga/o e as implicações para o Trabalho Pedagógico	39
1.4 BASE LEGAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGA/O NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES	40
1.4.1 As Diretrizes Curriculares e a Precarização da Formação de Pedagoga/o	42
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	45
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO ONTOGNOSIOLÓGICO DA PESQUISA	45
2.1.1 O trabalho como categoria fundante e o processo de alienação	46
2.1.2 A Práxis como Unidade entre Teoria e Prática	47
2.1.3 A pesquisa e a Dialética Marxiana	49
2.1.4 A natureza do trabalho e o trabalho educativo	51
2.1.5 O Materialismo Histórico-Dialético como fundamento epistemológico do conhecimento pedagógico	55
2.2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
2.2.1 Considerações sobre o Método	59
2.2.2 Campo Empírico e Sujeitos da Pesquisa	61

2.2.3 Instrumentos e Procedimentos Técnico-operativos.....	62
2.2.4 Construção das Categorias de Análise	65
 3 PEDAGOGIA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO PREMISA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	68
3.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA COMO CAMPO DE SABER E PRÁTICA SOCIAL.....	68
3.2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS E OS DESAFIOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	75
3.2.1 Contribuições da Pedagogia à Formação da/o Pedagoga/o	75
3.2.2 A luta pela regulamentação da profissão de pedagoga/o e a atuação da RePPed ...	79
3.3 TRABALHO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÃO, DIMENSÕES E FUNDAMENTOS	82
3.3.1 O Fenômeno Educativo e a Especificidade da Educação.....	84
3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: ENTRE O DISCURSO FORMATIVO E OS DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO PROFISSIONAL ...	86
 4 ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DAS/OS PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DA UFAC	93
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS/OS PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DA UFAC	94
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PEDAGOGAS/OS EGRESSAS /OS DA UFAC.	106
4.3 A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: FUNDAMENTOS, LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES	108
4.4 DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A FORMAÇÃO E A REALIDADE ESCOLAR	116
4.5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGAS/OS FORMADAS/OS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE “PROCESSOS FORMATIVOS À LUZ DOS DESAFIOS DO TRABALHO: PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS (OS) EGRESSAS/OS DA UFAC”	141
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	145
ANEXO.....	150

INTRODUÇÃO

A formação de pedagogas e pedagogos constitui um campo de disputas epistemológicas, políticas e institucionais que expressa os diferentes projetos de sociedade em tensão no cenário educacional brasileiro. Historicamente atravessada por contradições estruturais, a formação inicial em Pedagogia situa-se no epicentro dos embates entre concepções tecnicistas, voltadas às demandas imediatas do mercado educacional, e perspectivas críticas, comprometidas com a formação de profissionais capazes de compreender e transformar a realidade social por meio da práxis pedagógica.

No contexto contemporâneo, essa disputa se intensifica diante das políticas neoliberais que promovem a mercantilização da educação superior e a precarização da formação de pedagogas/os, o que se traduz no esvaziamento epistemológico dos cursos de Pedagogia. Isto é, ao priorizar competências instrumentais, técnicas e de gestão em detrimento da reflexão teórica e crítica, os cursos de Pedagogia perdem densidade científica, enfraquecendo o debate sobre a Pedagogia enquanto ciência autônoma da educação reduzindo-a a um conjunto de competências técnicas desarticuladas de seus fundamentos científicos e políticos.

As sucessivas reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais — 2006, 2015, 2019 (revogada) e 2024 — evidenciam a instabilidade política que atravessa o campo formativo, em que cada versão expressa projetos distintos e, muitas vezes, antagônicos, ora aproximando-se de perspectivas críticas e progressistas, ora cedendo a orientações de cunho conservador e tecnicista. Em especial nos cursos de Pedagogia das universidades públicas, essas disputas se manifestam na tensão entre a defesa de uma formação crítica, articulada à realidade concreta da escola pública, e as exigências normativas que tendem a fragmentar o conhecimento pedagógico e descaracterizar a identidade profissional da/o pedagoga/o.

Neste cenário contraditório, emergem questões fundamentais: que fundamentos orientam a formação inicial de pedagogas/os? De que modo os cursos de Pedagogia têm contribuído para a constituição de profissionais capazes de enfrentar os desafios do trabalho pedagógico na Educação Básica? Como se materializa a relação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as exigências concretas do trabalho educativo nas escolas públicas?

É a partir dessas inquietações que se delineia o presente estudo, cujo objeto é a Formação e o Trabalho Pedagógico na perspectiva de pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC). A pesquisa parte do reconhecimento de que a formação

não é um processo isolado e desinteressado, mas historicamente determinado, condicionado pelas contradições do modo de produção capitalista, pela organização das políticas educacionais e pelas práticas institucionais que estruturam os cursos superiores.

A escolha da Universidade Federal do Acre como *lócus* investigativo justifica-se por sua representatividade no contexto amazônico e por seu papel estratégico na formação de pedagogas/os para uma região marcada por especificidades geográficas, culturais e sociais que demandam profissionais qualificados para exercer seus trabalhos em realidades educacionais complexas e diversificadas. A UFAC, como única Universidade pública do estado, assume responsabilidade central na formação de profissionais da educação para atender tanto a capital quanto os municípios do interior, incluindo comunidades rurais, indígenas e ribeirinhas.

A relevância desta pesquisa ancora-se em três dimensões complementares e articuladas. Na dimensão social, contribui para o debate sobre a qualidade da formação de pedagogas/os e das condições em que se desenvolve o trabalho pedagógico na escola de Educação Básica, historicamente marcada por desigualdades estruturais que se acentuam no contexto amazônico. A análise das experiências formativas pode subsidiar políticas públicas mais efetivas para a valorização e qualificação dos profissionais da educação.

Na dimensão acadêmica, propõe-se a avançar na análise crítica dos currículos de Pedagogia, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, com atenção especial às contradições entre os discursos formativos e as práticas efetivamente desenvolvidas. A pesquisa contribui para o campo teórico ao articular a análise local com as discussões nacionais sobre a Pedagogia como ciência da educação.

No âmbito da dimensão política, insere-se nas lutas em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada, questionando os processos de precarização da formação e reafirmando a necessidade de reconhecimento da Pedagogia como campo científico autônomo e da/o pedagoga/o como profissional com identidade específica e socialmente relevante.

A partir desse recorte, a questão central que orienta a pesquisa é: de que maneira a formação no Curso de Pedagogia da UFAC se articula às exigências do trabalho pedagógico na Educação Básica, evidenciando suas contribuições e limites?

São questões de estudo, auxiliares no processo de construção da resposta à questão investigativa principal: a) como a formação inicial no Curso de Pedagogia se constituiu historicamente e que relações estabelece com o trabalho pedagógico na Educação Básica? b) quais fundamentos históricos, filosóficos e científicos sustentam a Pedagogia como campo de

conhecimento e prática social, e como se materializam no projeto formativo da UFAC? c) de que forma os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético orientam metodologicamente a pesquisa e fundamentam as categorias analíticas e procedimentos adotados? d) de que maneira os conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante a formação inicial contribuem – ou não – para o desenvolvimento do trabalho pedagógico enquanto práxis crítica e criativa?

Para responder a esse questionamento, foi formulado o seguinte objetivo geral: analisar as possibilidades e os limites da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica.

Como objetivos específicos: a) contextualizar historicamente a formação inicial no Curso de Pedagogia e suas relações com o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, situando-a no contexto das políticas educacionais e das disputas epistemológicas do campo. b) compreender os fundamentos históricos, filosóficos e científicos da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e prática social, analisando como esses fundamentos se materializam no projeto pedagógico do curso da UFAC. c) explicitar os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético que orientam metodologicamente o estudo, estabelecendo as categorias analíticas e procedimentos coerentes com a perspectiva dialética adotada na pesquisa. d) analisar as implicações dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação inicial para a constituição de um trabalho pedagógico orientado por uma perspectiva crítica e emancipadora.

A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a formação de pedagoga/o como prática social situada, determinada por relações de classe. Essa abordagem possibilita analisar a formação e o trabalho pedagógico para além do imediato, buscando apreender as mediações entre o singular (experiências individuais das/os egressas/os), o particular (práticas formativas da UFAC) e o universal (determinações históricas e sociais da formação de pedagogas/os no Brasil).

A escolha desse referencial teórico-metodológico orienta a compreensão da educação como prática social historicamente determinada, atravessada por contradições que tanto limitam quanto possibilitam sua transformação. Assim, a análise da formação inicial e do trabalho pedagógico deve considerar as condições materiais de sua realização, as disputas ideológicas que as atravessam e as possibilidades de construção de uma práxis emancipadora.

A pesquisa adota uma abordagem dialética de natureza qualitativa, voltada à compreensão crítica da realidade social e formativa das/os pedagogas/os. Para a produção dos dados, foram utilizados três instrumentos: questionário eletrônico, entrevistas semiestruturadas

e análise documental. O questionário eletrônico possibilitou o levantamento inicial de informações de caráter geral, favorecendo a organização dos perfis das/os participantes. As entrevistas semiestruturadas permitiram aprofundar aspectos subjetivos e interpretativos da formação e do trabalho pedagógico, uma vez que, segundo Lüdke e André (2020), esse tipo de entrevista possibilita captar significados que não emergiriam em respostas padronizadas. Já a análise documental forneceu elementos para compreender a dimensão normativa e histórica da formação, ao examinar diretrizes e documentos institucionais que orientam o curso. O estudo contou com a participação de dez (10) pedagogas/os egressas/os do Curso de Pedagogia da UFAC (Campus Sede), formadas/os entre 2010 e 2020, que atuam na rede pública de Educação Básica.

A análise dos dados foi conduzida com base na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, organizando-se em três eixos temáticos: 1) A formação inicial no curso de Pedagogia da UFAC: fundamentos, lacunas e contribuições; 2) Desafios do trabalho pedagógico na Educação Básica: entre a formação e a realidade escolar; e 3) Sentidos atribuídos à formação e à profissão: consciência crítica e possibilidades de superação.

A dissertação está organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A seção 1 - “Trajetória da Pesquisadora e vinculação com o Objeto de Estudo”, apresenta a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, explicitando as mediações existenciais e epistemológicas com o objeto investigado, além de situar o estado da questão e a constituição histórica da Pedagogia no Brasil.

A seção 2 - “Fundamentos Teórico-Metodológicos”, discute as bases ontognosiológicas que sustentam a investigação, ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético, abordando categorias centrais como trabalho, práxis, alienação e mediação, bem como sua relevância para a compreensão do conhecimento e do trabalho pedagógico. Além disso, descreve os procedimentos metodológicos adotados, justificando as escolhas teóricas e técnicas à luz do referencial dialético, apresentando os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise.

Na seção 3 - “Pedagogia Ciência da Educação como Premissa Teórico-Metodológica”, analisa a constituição histórica da Pedagogia como campo de saber e prática social, abordando os desafios da formação e da identidade profissional, o conceito de trabalho pedagógico e a análise crítica do PPC da UFAC.

Por fim, a seção 4 - “Entre a Formação e a Prática: análise dos depoimentos das/os Pedagogas/os egressas/os da UFAC” apresenta e analisa os dados empíricos organizados nos

três eixos temáticos, articulando as experiências das/os participantes com o referencial teórico adotado.

A opção por priorizar a forma feminina (pedagoga/o, egressa/o) ao longo deste trabalho fundamenta-se em aspectos históricos, sociológicos e epistemológicos relevantes para o campo da Pedagogia. Esta escolha reconhece o fenômeno da feminização do magistério, particularmente expressivo na Pedagogia, uma vez que no panorama geral das licenciaturas, as mulheres representam 73,9% (1,3 milhão) das matrículas, em um universo de 1,7 milhão de estudantes matriculados nessa modalidade. Considerando que 49,8% das matrículas em cursos de licenciatura foram de estudantes inscritos no curso de Pedagogia, totalizando 852.334 estudantes (Inep, 2024, p. 23), podemos inferir que a predominância feminina na Pedagogia é ainda mais acentuada.

No ato de priorizar a forma feminina, assumimos um posicionamento epistemológico e político que busca visibilizar o papel das mulheres na construção do campo pedagógico, historicamente invisibilizado em discursos acadêmicos androcêntricos. Esta opção expressa o compromisso desta pesquisa com a equidade de gênero e com uma ciência da educação que se reconhece como prática social situada, influenciada por e influenciadora de relações de poder.

Esta pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento da Pedagogia como ciência da educação e para a valorização do trabalho pedagógico, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para o aprimoramento dos currículos dos cursos de Pedagogia, especialmente no que tange à articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica; a compreensão das especificidades regionais da formação de pedagogas/os no contexto da Amazônia acreana; a defesa de políticas públicas de valorização da formação inicial e do trabalho pedagógico na Educação Básica.

No contexto em que crescem as demandas por uma educação de qualidade, pautada nos interesses da classe trabalhadora e orientada para a transformação social, torna-se imprescindível refletir criticamente sobre os limites e possibilidades da formação inicial para o exercício profissional consciente e comprometido das/os pedagogas/os.

Minha motivação pessoal e profissional para investigar este tema advém de uma trajetória intimamente ligada à educação e ao desenvolvimento humano, na qual sempre busquei compreender de que forma o conhecimento construído na universidade reverbera na prática diária das/os pedagogas/os. A inquietação que move esta pesquisa nasce da necessidade de entender em que medida a formação recebida possibilita às/aos pedagogas/os exercer seus trabalhos de forma crítica, autônoma e transformadora no espaço escolar.

Ao longo desta dissertação, reafirma-se o compromisso com uma Pedagogia crítica, com a valorização do trabalho da/o pedagoga/o em espaços escolares [foco deste estudo] e não escolares, e com a luta por uma formação que não se submeta à lógica da adaptação e da produtividade, mas que possibilite a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e com a transformação da realidade social.

A análise aqui empreendida parte da compreensão de que somente através de uma formação sólida, crítica e historicamente situada será possível enfrentar os desafios contemporâneos da educação brasileira e construir alternativas pedagógicas verdadeiramente transformadoras. É nessa perspectiva que esta pesquisa oferece sua contribuição ao debate coletivo sobre a formação de pedagogas/os e o fortalecimento da Pedagogia como ciência, curso e profissão a serviço da formação e emancipação humana.

1 RAÍZES DO SABER: CAMINHOS ENTRELAÇADOS DA PESQUISADORA E SEU OBJETO DE ESTUDO

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me ponho numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. [...] É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 2022, p. 53).

Minha trajetória, enquanto pessoa e pesquisadora, é feita de encontros marcantes, experiências e escolhas forjadas em meio às contradições da vida. Nasci em 1991, na cidade de Ipixuna, interior do Amazonas. Ainda criança, vivi a experiência de migração para o estado do Acre, marcada pelo impacto das desigualdades sociais e pelo deslumbramento diante do mundo das letras. Foi nesse contexto que a leitura de “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, marcou meu imaginário e despertou-me para as injustiças do mundo, influenciando meu desejo de transformação social pela via da educação, ainda que eu não tivesse consciência disso, naquele momento.

A escola foi, desde cedo, lugar de refúgio, pertencimento e sonho. No ensino fundamental, destacava-me nas atividades de leitura e escrita e, nas horas vagas, organizava brincadeiras de escolinha com meus irmãos e primos. A experiência com a catequese e com grupos de jovens foi aprofundando o cuidado com o outro, a escuta e o compromisso ético, dimensões que, mais tarde, encontrariam eco na escolha pela Vida Religiosa.

A formação religiosa-doutrinal, vivida durante minha experiência na Vida Religiosa Consagrada, foi um alicerce para minha constituição como mulher, educadora e pesquisadora. Conviver com irmãs comprometidas com a educação popular e com a luta em favor dos empobrecidos forjou-me em valores como justiça, solidariedade e formação integral do ser humano. Ingressei na Congregação das Irmãs Missionárias da Doutrina Cristã, no ano de 2008, aos 16 anos de idade.

Foi nesse tempo (2009), que iniciei minha formação superior, no curso de Bacharelado em Filosofia na Faculdade Diocesana São José - FADISI. Ainda que a estrutura do curso não estivesse voltada diretamente à prática educativa, foi nele que tive o primeiro contato com a obra “Emílio ou da Educação”, de Rousseau. Encantei-me com a ideia da formação do ser humano desde a infância e compreendi que, para além dos tratados metafísicos, era na educação que minha vocação se realizava.

A escolha de um objeto de pesquisa não se dá de forma aleatória. Ela carrega consigo marcas de trajetórias, experiências, vivências e inquietações que se entrelaçam no percurso formativo, profissional e pessoal. No meu caso, a construção desse caminho foi sendo tecida por uma confluência de dimensões: a familiar, a formação filosófica, a experiência religiosa-doutrinal e, de forma mais concreta, a formação pedagógica.

Esse movimento de compreender minha própria trajetória como elemento constitutivo do fazer científico se fundamenta na compreensão freiriana de que o ser humano é um sujeito histórico, inconcluso e em permanente construção.

A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...]. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. [...] O ser humano que, fazendo história, nela se faz conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (Freire, 2021, p. 138).

Assim, narrar minha história não é um exercício de vaidade ou de linearidade autobiográfica, mas um movimento epistemológico que se articula com o próprio processo de construção do conhecimento e da consciência.

Minha trajetória acadêmica tem início na graduação em Filosofia, realizada na Faculdade Diocesana São José – FADISI. Nesse período, pela primeira vez, tive contato com textos que abordavam diretamente questões ligadas à educação, como destaquei anteriormente, a leitura da obra *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Curiosamente, esse livro foi minha primeira compra pela internet, motivada por um comentário de um colega que, de forma descontraída, afirmou: “*Esse livro é como a Bíblia da Pedagogia*”. Naquele momento, ainda sem saber, esse gesto simbólico anunciava o caminho que eu viria a trilhar posteriormente na Pedagogia.

O curso de Filosofia, mesmo sendo bacharelado, me instigou a pensar a educação em suas múltiplas dimensões. As discussões sobre ética, política, formação humana, emancipação, bem como os debates sobre os sentidos da educação no mundo contemporâneo, foram fundamentais para amadurecer minha percepção sobre o papel da educação na construção de sujeitos e na transformação social.

Minha experiência na Vida Religiosa Consagrada também foi fundamental nesse processo. O contato com práticas formativas, com os princípios da educação popular, da catequese libertadora e do serviço comunitário me fez compreender que educar é, antes de tudo,

um ato ético, político e espiritual, que se realiza na relação com o outro e na busca pela justiça social.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, em 2013, na Universidade Federal do Acre – UFAC, esse movimento se intensifica. A formação acadêmica permitiu-me adensar criticamente as reflexões sobre o papel social da escola, da docência e da própria Pedagogia. Contudo, desde a graduação, percebi uma lacuna que me inquietava: pouco se falava, de forma sistematizada, sobre a Pedagogia como Ciência da Educação e sobre a identidade profissional da/o pedagoga/o em seu sentido amplo. Essa ausência se expressava tanto nos conteúdos das disciplinas, como nas concepções que circulavam entre docentes e discentes, quase sempre reduzindo a Pedagogia à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais, desconsiderando sua complexidade teórica, epistemológica e profissional. [Hoje tenho essa consciência. Anteriormente, não].

Ao longo desse percurso formativo, todos os meus professores e professoras foram referências fundamentais, seja pela excelência acadêmica, pela postura ética e profissional, ou mesmo pelas provocações que suscitaram reflexões importantes sobre o tipo de educadora e pedagoga que eu almejava me tornar. Contudo, é indispensável destacar a influência da Professora Dra. Elizabeth Miranda de Lima, que, além de ser uma profissional extremamente competente, ética e comprometida com a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, tornou-se uma das minhas maiores inspirações no Curso de Pedagogia.

Sob sua orientação, tive minha primeira experiência formal na pesquisa acadêmica, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Este foi um marco na minha trajetória. O desenvolvimento do projeto de pesquisa, que investigava a materialidade escolar no território do Acre entre os anos de 1920 e 1960 — considerando as instalações, os dispositivos pedagógicos, os métodos e os materiais de ensino — possibilitou-me uma imersão no universo da pesquisa, e me fez compreender que ser pedagoga vai muito além da atuação restrita à sala de aula.

Esse processo, conduzido com muita responsabilidade, sensibilidade e rigor científico pela professora Elizabeth, ampliou meus horizontes, fortaleceu minha formação teórico-metodológica e despertou, definitivamente, meu interesse pelos estudos mais aprofundados sobre as instituições educativas, seus processos históricos e, sobretudo, sobre os fundamentos da própria Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Foi ela quem me ensinou a olhar criticamente para a realidade, a compreender a importância da pesquisa no campo educacional

e a defender, com veemência, uma prática pedagógica que não se limite à reprodução, mas que busque a transformação social.

Essa experiência mostrou-me que, se a pesquisa acadêmica, muitas vezes, é desconsiderada no âmbito da formação pedagógica, é justamente nela que reside a possibilidade de compreender a educação como fenômeno histórico, social, cultural, político e, portanto, passível de transformação.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que essa confluência de experiências — filosófica, religiosa, pedagógica e científica — moldou não somente minha visão de mundo e de educação, como também fundamentou a escolha do meu objeto de pesquisa. Entender as possibilidades e os limites da formação no curso de Pedagogia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola de Educação Básica não é, portanto, uma escolha meramente acadêmica, mas um compromisso ético, político e pessoal. É, sobretudo, uma forma de reafirmar a Pedagogia como Ciência da Educação, e de reconhecer que a formação de pedagogas e pedagogos não pode estar dissociada de uma perspectiva crítico-emancipadora, comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática e humanizada.

Desse modo, como defende Freire (2022), a prática educativa — e a pesquisa — se constitui em um ato político, ético e profundamente comprometido com a transformação social. A pesquisa que ora desenvolvo, portanto, nasce desse chão de vida, de história, de lutas e de sonhos, na busca por compreender e, ao mesmo tempo, intervir na realidade concreta, especialmente no campo da formação das pedagogas e pedagogos e no fortalecimento da Pedagogia como Ciência da Educação.

Diante desse percurso, torna-se evidente que minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional além de fundamentar, legitima o interesse e a necessidade da investigação que ora desenvolvo. A intersecção entre as experiências vividas, os saberes construídos na formação filosófica, religiosa e, sobretudo, pedagógica, somada à imersão no campo da pesquisa científica desde a graduação, conduziu-me à formulação de questionamentos que ultrapassam inquietações individuais e inserem-se no debate coletivo acerca da formação de pedagogas e pedagogos e do próprio lugar da Pedagogia como campo científico. Assim, no movimento de articular trajetória, formação e pesquisa, passo a apresentar, na sequência, a situação da questão, breve contextualização histórica da Pedagogia no Brasil, bem como os fundamentos teóricos, metodológicos e as escolhas que orientam este estudo.

1.1 O ESTADO DA QUESTÃO

O estado da questão tem por objetivo mapear e analisar a produção científica brasileira sobre formação de pedagoga/o e trabalho pedagógico na Educação Básica, considerando o período de 2019 a 2024. Esta revisão se justifica pela necessidade de situar o presente estudo no contexto das discussões acadêmicas atuais, identificando lacunas, tendências e contribuições que dialoguem com nossa problemática central: a formação realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre assegura às/aos pedagogas(os) os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas da Educação Básica?

O levantamento sistemático foi realizado nas bases de dados do Portal de periódicos da CAPES, Anais da ANPEd, Banco de Dissertações da Universidade Federal do Acre por meio da Plataforma Sucupira, utilizando os descritores: “formação de pedagogo/a”, “trabalho pedagógico”, “pedagogia como ciência” e “egresso”, delimitando-se às produções dos últimos cinco anos. De 68 trabalhos selecionados a partir dos títulos, foi realizada uma leitura mais atenta dos resumos de 34 trabalhos que continham uma ou mais palavras-chave igual(s) ou semelhante(s) aos descritores de busca.

O período pesquisado caracteriza-se por transformações significativas nas políticas educacionais brasileiras. A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e estabeleceu novas diretrizes que padronizam o processo formativo nas licenciaturas.

As políticas educacionais de formação de pedagoga/o sofreram tensão significativa durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016-2022), marcadas pelo que pesquisadores caracterizam como negacionismo dos conhecimentos científicos e ocultação da dimensão política da docência. Esse contexto político influenciou diretamente as discussões acadêmicas sobre formação de pedagoga/o, intensificando o debate entre concepções “progressistas crítico-emancipadoras” e “abordagens conservadoras-alienantes”.

Dentre as produções científicas foi possível identificar algumas tendências temáticas no âmbito do estatuto epistemológico da Pedagogia. O período contemporâneo evidencia significativa consolidação da Pedagogia como ciência da educação. Como demonstra Franco (2008), a Pedagogia se caracteriza como ciência da e para a educação, constituindo-se em reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa. Essa perspectiva epistemológica tem ganhado relevância nas pesquisas sobre formação de pedagoga/o,

apresentando-se como referencial que “possibilita pensarmos a construção da pesquisa científica na área da educação com base em uma perspectiva crítica, constituindo-a como ato político” (Costa; Borges; Fernandes, 2023).

Os estudos reafirmam a Pedagogia como campo científico autônomo, estabelecendo sua especificidade teórico-metodológica e questionando antigas dicotomias entre teoria e prática, conforme defendido por autores como Libâneo (2010) e Saviani (2008).

O debate acadêmico tem se intensificado em torno da contraposição entre modelos formativos. Pesquisadores argumentam em favor da “superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática” em direção a uma “formação de pedagoga/o como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano” (Silva, 2011).

Franco (2008) defende que a formação de pedagogo deve enfatizar o aspecto crítico-reflexivo, que compreenda a complexa pluralidade do âmbito educacional, a necessidade de mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral de um sujeito. Essa perspectiva contrapõe-se à formação organizada segundo a racionalidade tecnocrática, criticada por promover pedagogias que suprimiam a autonomia dos professores (e, concomitantemente, a dos alunos), separando teoria da prática e enfatizando técnicas pedagógicas que, em geral, evitam as questões sobre as finalidades.

Panozzo (2019), em estudo sobre trajetórias e perspectivas na formação de pedagogos, identifica que “por longos anos, a formação de professores ocorreu em ambiente movido pelo ideário tecnicista, o que perdurou por várias décadas”, sinalizando “que, na atualidade, há um movimento de concepções e teorias que apontam mudanças nos paradigmas educacionais” (Panozzo, 2019, p. 253).

As atuais políticas educacionais têm evidenciado “movimentos anacrônicos” caracterizados pelo “caráter tecnocrático da formação de pedagoga/o”, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e à lógica empresarial privatista.

Essa orientação tem gerado resistências no campo acadêmico, com pesquisadores defendendo uma “formação de pedagoga/o pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos”, fundamentada em uma dada dimensão ontológica da realidade.

A consolidação da Pedagogia como ciência da educação tem sido fundamental para a compreensão do trabalho pedagógico. Como demonstra Libâneo (2022), “todo trabalho docente

é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (Libâneo, 2022, p. 631). Essa perspectiva evidencia a especificidade epistemológica da Pedagogia e a amplitude do campo de atuação da/o pedagoga/o.

Pimenta, Pinto e Severo (2022), no estudo “Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão”, argumentam que a Pedagogia como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como fenômeno de formação humana, evidenciando que “o objeto da Pedagogia é a educação como processo de formação da condição humana” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022 p. 04).

As pesquisas contemporâneas têm investigado os tipos de mediação simbólica constituintes da atividade pedagógica que criam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, enfatizando a necessidade de uma formação que articule dialeticamente teoria e prática, superando a dicotomia historicamente presente nos cursos de Pedagogia.

Um fenômeno significativo identificado nas pesquisas, refere-se ao crescimento acelerado da formação em Pedagogia na modalidade a distância. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP indicam que brasileiros formados em licenciaturas/pedagogia a distância já chegam a 65%, enquanto a média dos outros cursos é de 31%. Esse crescimento tem gerado preocupações sobre a qualidade da formação, levando à aprovação de novas diretrizes que estabelecem exigências de presencialidade.

Araújo, França-Carvalho e Cavalcanti (2024), em estudo sobre o curso de Pedagogia à distância, alertam que tanto a oferta precária como a redução no número de vagas ou a não abertura de turmas, como as condições objetivas de funcionamento, pode implicar de maneira negativa no direito de acesso ao Ensino Superior.

Dentre os resumos lidos, observou-se limitada produção acadêmica que acompanhe longitudinalmente os egressos dos cursos de Pedagogia, investigando como a formação inicial se traduz na prática pedagógica cotidiana. Esta lacuna é particularmente relevante para verificar a efetividade dos projetos pedagógicos dos cursos e compreender como os conhecimentos adquiridos na formação inicial se materializam no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Além disso, o levantamento identificou sub-representação significativa de estudos sobre formação de pedagoga/o na região Norte. Apesar da relevância do contexto amazônico para as discussões educacionais, identificou-se escassez de pesquisas específicas sobre formação em Pedagogia e trabalho pedagógico na região. Embora o Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFAC evidencie implicação pedagógica e sociopolítica na análise das políticas educacionais, estabelecendo a gestão educacional, a formação de educadores e a prática docente como eixos fundamentais nos processos educativos, há necessidade de maior produção acadêmica sobre as especificidades regionais e locais.

Vale ressaltar que, embora amplamente discutida teoricamente, poucas investigações analisam empiricamente como se materializa a articulação teoria-prática nos cursos de Pedagogia, sinalizando distanciamento entre prescrições curriculares e práticas formativas efetivas.

Além disso, poucos estudos aprofundam as contradições existentes entre os ideais formativos dos cursos de Pedagogia e as condições concretas de trabalho nas escolas de Educação Básica, especialmente considerando as pressões neoliberais e a precarização do trabalho pedagógico. Machado (2021), em análise de teses e dissertações sobre educação do campo na região Norte, identificou que “os dados empíricos dessas pesquisas evidenciam que as especificidades não se materializam e revelam práticas curriculares hegemônicas, alinhadas aos interesses capitalistas, distantes das diretrizes da Educação do Campo e das abordagens críticas” (Machado, 2021, p. 01).

O estado da questão evidencia que a presente investigação se insere em um contexto de disputa entre projetos educacionais antagônicos, em que se observa de um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação.

A análise das contradições, possibilidades e desafios enfrentados pelas/aos egressas/os do curso de Pedagogia da UFAC contribui para o avanço do conhecimento ao: focalizar o contexto amazônico-acreano, preenchendo lacuna importante na produção acadêmica sobre formação de pedagoga/o na região; privilegiar a perspectiva das/os egressas/os, oferecendo elementos empíricos para análise crítica dos processos formativos; e contribuir para avaliação curricular, fornecendo subsídios para aprimoramento dos cursos de Pedagogia.

O presente estudo se posiciona criticamente neste contexto, buscando contribuir para a consolidação de uma formação em Pedagogia verdadeiramente crítica e emancipadora, especialmente considerando as especificidades do contexto amazônico-acreano e as necessidades de fortalecimento de projetos formativos comprometidos com a transformação social e a democratização da educação brasileira.

1.2 A PEDAGOGIA NO BRASIL: CURSO E PROFISSÃO

Antes de adentrarmos nas discussões, faz-se necessário um esclarecimento conceitual quanto ao uso do termo “pedagoga/o” adotado neste estudo. Conforme aponta Pinto (2011), a expressão “pedagogo escolar” refere-se ao profissional que atua no espaço escolar, seja exercendo a docência ou desempenhando funções técnicas e pedagógicas relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Trata-se, portanto, de uma definição que abrange tanto o professor quanto aquele que, mesmo não estando diretamente vinculado à sala de aula, desenvolve ações que exigem conhecimento sistematizado sobre os processos educativos na escola.

No entanto, neste estudo, ao utilizarmos o termo “pedagoga/o”, buscamos uma compreensão mais ampla, referindo-nos especificamente ao sujeito graduado em Pedagogia, independentemente de sua área de exercício da função, isto é, dentro ou fora da sala de aula, em contexto escolar ou não. Embora o foco da pesquisa incida sobre a/o pedagoga/o escolar, isto é, aquele/a que desenvolve seu trabalho nas escolas da Educação Básica, consideramos essencial afirmar a identidade acadêmico-profissional de quem concluiu o curso de Pedagogia, reconhecendo que os saberes pedagógicos construídos nesse processo formativo transcendem os limites do espaço escolar e podem ser mobilizados em diferentes contextos educativos.

Os processos formativos do pedagogo escolar constituem-se, fundamentalmente, do conhecimento produzido no campo da pedagogia, iniciam-se na esfera da docência e vão se ampliando cada vez mais, extrapolando-a, incorporando as demais práticas educativas escolares e não escolares e articulando-as entre si (Pinto, 2011, p. 77).

Assim, ao nomear os sujeitos da pesquisa como “pedagogas/os”, afirmamos tanto a legitimidade do título obtido quanto a especificidade da formação que os constitui como profissionais da educação.

A constituição da Pedagogia como curso superior e profissão no Brasil é marcada por um percurso histórico atravessado por disputas políticas, teóricas e institucionais, que ora afirmam, ora diluem sua identidade como campo científico e formativo. Compreender os processos formativos no curso de Pedagogia e os desafios do trabalho pedagógico na Educação Básica exige uma análise crítica de sua trajetória, considerando as contradições que permeiam sua institucionalização e a construção de seu objeto, saberes estruturantes e finalidades.

O curso de Pedagogia foi oficialmente criado no Brasil em 1939, com a finalidade inicial de formar especialistas para a área educacional e não, prioritariamente, docentes. A formação

era organizada em nível de bacharelado, com duração de três anos, acrescida de um curso de Didática para a obtenção da licenciatura, destinada ao trabalho como professores no ensino secundário, no Curso Normal. Esse modelo, conhecido como “3+1”, evidenciava a ênfase nas Ciências da Educação — como Psicologia, Sociologia e Filosofia — em detrimento da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento autônomo (Lima; Carvalho, 2024a).

Nas décadas seguintes, principalmente após a Reforma Universitária de 1968, o curso passou por diversas reestruturações. O Parecer CFE nº 252/1969 reorganizou a estrutura curricular em uma base comum e em habilitações específicas — como Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar — consolidando o perfil da/o pedagoga/o como especialista técnico-administrativo (Severo; Melo, 2021). Tal organização reforçou a fragmentação do trabalho pedagógico e a desvalorização da docência nas instituições escolares, em consonância com a lógica tecnicista da divisão do trabalho educativo.

A partir da década de 1980, movimentos acadêmicos e políticos — como a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) — impulsionaram o debate sobre a necessidade de redimensionar o curso, reivindicando a centralidade da docência na formação da/o pedagoga/o, especialmente para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas sem restringi-la a esse âmbito (Severo, 2020). Ainda na década de 1980, o debate sobre a formação de pedagogas/os foi intensificado por movimentos acadêmicos e políticos que antecederam a promulgação da LDB nº 9.394/1996.

Antes das DCN de 2006 consolidarem formalmente a docência como finalidade do curso de Pedagogia, o debate sobre a identidade e a função desse curso já se encontrava em pauta desde a década de 1980. Nesse período, como visto, movimentos acadêmicos e políticos — em especial a ANFOPE — defendiam a docência como base comum e questionavam a fragmentação em habilitações. A promulgação da LDB nº 9.394/1996 representou um marco, pois estabeleceu a exigência de formação superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (art. 62). Essa demanda abriu uma intensa disputa sobre a qual curso caberia essa formação: se ao Curso de Pedagogia, historicamente marcado pelas habilitações, ou a novas instituições que estavam sendo propostas (Saviani, 2008; Brzezinski, 2006).

O texto da LDB/1996, em seu art. 63, criou os Institutos Superiores de Educação (ISEs), aos quais foi atribuída a responsabilidade de organizar os cursos de formação inicial de professores, entre eles o Curso Normal Superior (CNS), destinado especificamente à formação

de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais. A criação do CNS, contudo, não significou a superação imediata das habilitações no curso de Pedagogia, uma vez que, em paralelo, este seguia sendo ofertado pelas universidades, reproduzindo sua lógica fragmentada (Libâneo; Pimenta, 2007). Assim, no período pós-LDB, conviviam dois modelos: de um lado, o CNS, criado para atender à determinação legal de formação superior para professores da educação básica; de outro, os cursos de Pedagogia, ainda estruturados em habilitações diversas, que permaneciam sem definição clara quanto ao seu papel central na formação docente.

Esse contexto demonstra que, embora a LDB de 1996 tenha avançado ao determinar a formação superior como requisito, também gerou ambiguidades e sobreposições institucionais, retardando a consolidação da docência como eixo estruturante da formação pedagógica. Somente com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 o curso de Pedagogia assumirá formalmente, e de modo unificado, a finalidade de formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, além de explicitar sua contribuição para a compreensão e organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN/2006) representaram um marco ao reafirmarem o compromisso com a formação para a docência e para outras dimensões do trabalho educativo, como a gestão, a pesquisa e a atuação em espaços não escolares. Todavia, conforme apontam Severo e Melo (2021), a concepção de docência presente nas DCN “ainda se apresenta limitada”, muitas vezes desconsiderando a complexidade e a pluralidade do trabalho pedagógico para além da sala de aula.

Atualmente, a ampliação dos espaços de atuação da/o pedagoga/o evidencia a necessidade de compreender a Pedagogia como ciência da educação, articulada às práticas sociais e aos múltiplos contextos formativos. Isso implica reconhecer que o trabalho pedagógico ultrapassa os muros da escola, estendendo-se a áreas como a Pedagogia Social, Hospitalar, Empresarial, Jurídica, entre outras (Severo; Melo, 2021).

A Pedagogia, portanto, deve ser compreendida em tríplice dimensão: campo epistêmico, curso de formação acadêmica e profissão (Pimenta; Severo, 2022). Tal compreensão sustenta a defesa de uma formação sólida, crítica e socialmente referenciada para a/o pedagoga/o, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação em sua multiplicidade de formas, espaços e sujeitos.

A consolidação da Pedagogia como ciência da educação exige o reconhecimento de seus fundamentos teórico-metodológicos próprios, o que é condição para o fortalecimento do curso e da profissão. A identidade do curso de Pedagogia não pode se reduzir a uma formação

instrumental, subordinada a demandas conjunturais, devendo afirmar-se pela compreensão da educação como prática social voltada à formação humana e à emancipação dos sujeitos (Severo, 2020).

Essa perspectiva se ancora no horizonte do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a educação como prática social historicamente determinada e, portanto, passível de transformação. A análise aqui proposta parte do entendimento de que a Pedagogia é uma ciência da e para a educação, que busca apreender os fenômenos educativos em sua totalidade e contradição, articulando teoria e prática com vistas à formação humana.

Ao longo da história da Pedagogia no Brasil, observam-se tensões permanentes entre projetos distintos de sociedade, formação e trabalho educativo. Desde suas origens coloniais, passando pela profissionalização do magistério e pela criação dos cursos superiores de Pedagogia, até os embates contemporâneos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Pedagogia tem sido alvo de movimentos que ora a reconhecem como campo autônomo de saber e prática, ora a subordinam a outras áreas, especialmente às licenciaturas específicas.

Essa ambivalência se expressa, por exemplo, na dificuldade histórica de se consolidar um núcleo epistemológico próprio, bem como na recorrente indeterminação das funções atribuídas à/ao pedagoga/o no interior das escolas. Como observa Pimenta (2017), a Pedagogia frequentemente é tratada como um “saber menor”, instrumental, acessório, o que compromete tanto sua legitimidade científica quanto a valorização profissional de seus sujeitos.

Nesta seção, busca-se recuperar os principais marcos históricos e teóricos que conformam o campo pedagógico, reconhecendo suas contradições e potencialidades. A intenção é evidenciar como essas determinações incidem na organização dos cursos de Pedagogia — em especial o da Universidade Federal do Acre — e nas condições concretas de realização do trabalho pedagógico na Educação Básica, foco da presente pesquisa. Compreender esse percurso histórico é essencial para reafirmar o sentido do trabalho pedagógico como práxis transformadora, orientada pelos princípios da justiça social, da igualdade de direitos e da construção de uma sociedade democrática.

1.2.1 A Constituição Histórica da Pedagogia no Brasil: entre a subalternidade e a afirmação como Campo científico

A trajetória da Pedagogia no Brasil está intrinsecamente ligada às disputas políticas, ideológicas e sociais que marcam o campo educacional desde os períodos coloniais. Inserida

em um contexto de formação social dependente, atravessado pela “colonialidade do poder”¹ e pela negação sistemática do direito à educação para a maioria da população, a Pedagogia foi historicamente constituída em posição subordinada dentro das políticas de formação e das práticas escolares.

A criação dos cursos de Pedagogia, em 1939, tinha como finalidade inicial formar professores para o magistério secundário. Com o tempo, essa formação foi se deslocando para funções ligadas à administração escolar, à supervisão e à orientação educacional, processo que se consolidou sobretudo com a reformulação de 1969, quando se instituiu o sistema de habilitações pedagógicas (Libâneo, 2006). Desde a origem, o curso se constituiu como um campo fragmentado e instável, redefinido pelas políticas de Estado e sem a afirmação clara de uma identidade própria para a/o pedagoga/o enquanto profissional portador de um saber específico.

A Reforma Universitária de 1968, de caráter tecnocrático (Ferreira Jr.; Bittar, 2008), foi orientada pelo ideário da teoria do capital humano, que entendia a educação como investimento produtivo e instrumento para o desenvolvimento econômico. Nesse quadro, a reforma acentuou a fragmentação do curso de Pedagogia ao implantar o modelo departamental e ampliar a separação entre a formação das licenciaturas específicas e a formação pedagógica. A Pedagogia passou, então, a oscilar entre a concepção de espaço formador para funções administrativas e de apoio ao trabalho docente e a tentativa de preservação de uma unidade acadêmica voltada à docência, o que contribuiu para a descaracterização do curso e para a perda de sua centralidade como eixo organizador da formação educacional.

Durante a década de 1980, com o avanço das lutas por redemocratização e a emergência de movimentos pedagógicos críticos, a Pedagogia começou a ser ressignificada, especialmente a partir das contribuições de autores como Paulo Freire [antes mesmo dos anos 80], Dermeval Saviani, Selma Pimenta e Maria Isabel da Cunha (Saviani, 2007). A defesa da Pedagogia como ciência da educação, aos poucos, passou a ganhar força, num esforço de reconstrução de sua base teórica, epistemológica e política (Libâneo, 2001).

No entanto, como afirmam Libâneo, Pimenta e Franco (2007), mesmo com os avanços conquistados, a Pedagogia continua enfrentando o desafio de consolidar-se como um campo de

¹ O conceito formulado por Aníbal Quijano (2000) para indicar que a dominação colonial não se encerra com o fim da colonização formal, mas se perpetua como padrão de poder que articula exploração econômica, hierarquias sociais e imposição cultural, sustentando relações de dependência e subalternidade nas sociedades latino-americanas.

conhecimento autônomo, com unidade interna e compromisso social. Esse processo foi marcado por tensões adicionais a partir da LDB nº 9.394/1996, que criou os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, atribuindo a este a tarefa de formar docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida gerou incertezas sobre o papel do Curso de Pedagogia, que permaneceu vinculado ao modelo de habilitações. Foi somente com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 que a docência se consolidou formalmente como finalidade do Curso de Pedagogia, em meio às pressões de políticas educacionais neoliberais que tendiam a reduzir a formação à lógica das competências e habilidades operacionais.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006, embora tenha reconhecido a docência como base da identidade profissional da/o pedagoga/o, manteve diversas ambiguidades, sobretudo no que se refere à função social da Pedagogia como ciência.

Dessa forma, compreender a constituição histórica da Pedagogia como campo científico implica reconhecer o tensionamento entre subalternização e afirmação, reprodução e resistência, que marca o percurso dessa área no Brasil. Tal reconhecimento é essencial para analisar criticamente os cursos de Pedagogia, como o da UFAC, e para investigar de que modo esses processos formativos têm possibilitado a construção de uma prática pedagógica crítica, ética e emancipadora — conforme propõe o objetivo deste estudo.

1.3 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA E PARA A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS

A afirmação da Pedagogia como ciência tem sido historicamente tensionada por múltiplos fatores, entre eles a fragmentação da formação, a hegemonia de perspectivas técnico-instrumentais e a subordinação a outros campos do saber. Contudo, ao reivindicar a Pedagogia como ciência da e para a educação, não se trata de elevar seu estatuto por mera busca de prestígio acadêmico, mas de reconhecer sua especificidade epistemológica enquanto campo comprometido com a compreensão e a transformação dos processos educativos em sua totalidade.

Segundo Pimenta (2017), a Pedagogia constitui-se como ciência à medida que busca elaborar teorias que deem conta das práticas educativas em contextos históricos determinados,

articulando mediações entre sujeito, conhecimento, cultura e sociedade. Essa compreensão rompe com visões reducionistas que a tratam como um saber auxiliar, voltado apenas ao domínio de técnicas de ensino ou à administração escolar.

Na perspectiva materialista histórico-dialética que orienta esta pesquisa, a Pedagogia se constitui como uma ciência social, fundada na análise das contradições concretas da realidade educacional. A prática educativa, enquanto prática social, é marcada por mediações econômicas, políticas, ideológicas e culturais que exigem da Pedagogia um olhar totalizante e crítico. Isso implica que o trabalho pedagógico não pode ser pensado de forma neutra ou técnica, mas como um fazer intencional, ético e situado.

Libâneo (2005) reforça que a Pedagogia, como ciência, deve investigar os fundamentos, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as condições do processo educativo, a partir de uma concepção de homem, sociedade e conhecimento. Tal perspectiva exige uma articulação estreita entre teoria e prática, não como esferas opostas, mas como momentos interdependentes de um mesmo movimento dialético.

Ainda assim, como afirmam Libâneo, Pimenta e Franco (2007), a disputa em torno do estatuto da Pedagogia permanece atual. Isso se evidencia na fragilidade da formação teórica oferecida nos cursos de Pedagogia, na descontinuidade das políticas de formação e na pressão por um perfil de pedagoga/o multifuncional, apto a responder às demandas imediatas da escola, mas carente de instrumental crítico para compreender as determinações mais profundas do trabalho educativo.

A desvalorização da Pedagogia como ciência está diretamente relacionada ao processo de desprofissionalização e deslegitimação do trabalho pedagógico. Como lembra Saviani (2008), negar à Pedagogia o caráter científico equivale a esvaziar seu papel de mediação entre os saberes produzidos socialmente e os sujeitos em processo de formação. Sem a Pedagogia, a educação perde sua capacidade de reflexão sobre si mesma e de intervenção consciente na realidade.

Neste trabalho, portanto, a Pedagogia é assumida como ciência da e para a educação, na medida em que se volta à compreensão dos fundamentos e das práticas educativas em sua historicidade e totalidade. Essa escolha implica reconhecer o caráter contraditório da formação pedagógica no Brasil, bem como o desafio de construir um campo de saber que sustente práticas emancipatórias na escola e na sociedade.

1.3.1 A Crise da Identidade profissional da/o Pedagoga/o e as implicações para o Trabalho Pedagógico

A crise da identidade profissional da/o pedagoga/o não é um fenômeno recente, tampouco isolado. Trata-se de um processo histórico e estrutural que acompanha a própria constituição da Pedagogia no Brasil como campo de formação e de atuação, atravessado por disputas políticas, epistemológicas e institucionais que têm colocado em xeque o lugar social e científico da/o profissional da educação escolar.

As múltiplas atribuições conferidas às/aos pedagogas/os — que vão desde a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental até funções administrativas, de apoio e de gestão — têm produzido um perfil profissional marcado pela polivalência, pela sobrecarga de responsabilidades e, frequentemente, pela indefinição de atribuições. Como destacam Libâneo, Pimenta e Franco (2007), essa situação tem conduzido a uma “desterritorialização identitária”, em que a/o pedagoga/o é convocada/o a fazer de tudo, sem que se reconheça sua especificidade formativa ou a base teórica que fundamenta sua prática.

Essa indefinição tem sido alimentada por políticas públicas que, nas últimas décadas, reduziram a formação pedagógica a um conjunto de competências instrumentais, desconectadas das bases críticas e histórico-sociais da educação. O predomínio de modelos tecnicistas, alinhados às exigências do mercado e às reformas neoliberais, contribuiu para a diluição da identidade profissional da/o pedagoga/o, substituindo a formação crítica por treinamentos pragmáticos e operacionais.

Ao mesmo tempo, observa-se uma precarização crescente das condições de trabalho pedagógico nas escolas: baixos salários, ausência de planos de carreira, sobrecarga de funções, ambientes institucionais burocratizados e escasso reconhecimento profissional. Como consequência, a/o pedagoga/o se vê desafiada/o não apenas a cumprir múltiplas tarefas, mas a reafirmar cotidianamente a legitimidade de seu próprio trabalho, inclusive entre os pares do campo educacional.

Essa crise de identidade repercute diretamente no sentido atribuído ao trabalho pedagógico. Quando não se reconhece a Pedagogia como ciência e o trabalho pedagógico como prática social intencional e formadora, enfraquece-se também a autonomia intelectual da/o profissional e sua capacidade de intervir criticamente na realidade escolar. Ao invés de sujeito formador, a/o pedagoga/o tende a ser convertida/o em mera executora/r de políticas prontas, limitada/o pela lógica da adaptação e do conformismo.

Frente a isso, torna-se urgente reafirmar a Pedagogia como ciência da educação e reconstruir uma identidade profissional sustentada em saberes próprios, fundamentos teóricos sólidos e compromisso ético-político com a emancipação humana. Essa reafirmação, no entanto, não se dará por decretos ou resoluções, mas pela escuta das/os profissionais, pela análise crítica da formação e pela construção coletiva de caminhos que fortaleçam a Pedagogia enquanto campo de conhecimento e práxis transformadora.

Com base nos estudos apresentados até aqui, torna-se evidente que a constituição histórica da Pedagogia no Brasil e a crise de identidade da/o pedagoga/o não podem ser compreendidas isoladamente, mas à luz das determinações políticas e legais que conformam o campo educacional. As diretrizes e normativas que regem a formação de pedagoga/o refletem os projetos de sociedade em disputa, bem como as contradições entre a defesa de uma educação crítica e a implementação de políticas que, muitas vezes, fragilizam a formação e desvalorizam o trabalho pedagógico. Nesse contexto, importa examinar a legislação educacional vigente — em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia — e compreender como elas influenciam os projetos formativos, os currículos e o lugar da/o pedagoga/o na escola pública brasileira. A seguir, apresenta-se uma leitura crítica da base legal da formação, considerando seus avanços, limites e implicações para o desenvolvimento de uma Pedagogia comprometida com a emancipação humana.

1.4 BASE LEGAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGA/O NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

A formação de pedagoga/o no Brasil tem sido fortemente condicionada pelas determinações legais e pelas políticas públicas que, ao longo do tempo, expressam diferentes projetos educacionais em disputa. Essas políticas não são neutras: refletem interesses de classes sociais, orientações ideológicas e concepções distintas de educação, formação humana e trabalho docente. Assim, compreender criticamente a base legal que estrutura os cursos de Pedagogia é condição essencial para analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico e às práticas formativas, especialmente no interior das instituições públicas de ensino superior.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) representa um marco importante na reorganização da formação de profissionais da educação. Em seu Artigo 62, a LDB estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996, Art. 62). Essa determinação

foi acompanhada por um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que, ao longo dos anos, buscaram orientar os cursos de licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia, conforme diferentes compreensões da docência e do papel social da/o pedagoga/o.

No caso específico da Pedagogia, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, representou um marco relevante ao afirmar a docência como base da identidade profissional da/o pedagoga/o, superando, ao menos no plano discursivo, a fragmentação funcional que historicamente marcou esse curso. A resolução define que “o curso de Pedagogia deverá assegurar a formação de professores para exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de formação continuada” (Brasil, 2006).

Entretanto, essa diretriz não resolveu os impasses históricos da formação pedagógica. Como analisam Libâneo, Pimenta e Franco (2007), a ausência de um núcleo epistemológico sólido e de uma identidade profissional claramente definida resultou na continuidade das contradições internas ao curso. Ao mesmo tempo em que afirmava a centralidade da docência, a Resolução deixava em aberto o campo de atuação para além da sala de aula, sem delimitar com precisão as funções pedagógicas específicas e seus fundamentos.

Embora não tenha sido formulada especificamente para o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui 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), exerceu significativa influência sobre os cursos de Pedagogia por integrar a formação de professoras/es da Educação Básica em um mesmo marco normativo. A Diretriz reafirma a docência como base identitária das licenciaturas e destaca a articulação entre teoria e prática, bem como a necessidade de formação crítica e ética voltada à transformação social.

Para os cursos de Pedagogia, essa orientação significou a ampliação das exigências formativas no que se refere à compreensão das dimensões sociais, políticas, históricas e epistemológicas do trabalho pedagógico, além de enfatizar o compromisso com a escola pública e com os sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Vale ressaltar que embora, as Diretrizes de 2015 sejam direcionadas para cursos de licenciatura e de formação pedagógica, as Diretrizes de 2006 continuam vigentes, posto que são Diretrizes Nacionais específicas para o curso de Pedagogia.

A tentativa de reformular essas diretrizes surgiu com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que propunha um novo modelo de formação docente baseado em competências e

habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Documento, duramente criticado por diversas entidades acadêmicas e científicas, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed) e a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, que denunciavam a insistência de reduzir a formação de pedagogas/os à lógica da eficiência técnica, desconsiderando os fundamentos teórico-críticos, a dimensão ética-política do trabalho docente e a diversidade das realidades escolares brasileiras. A Resolução foi revogada antes de sua efetiva implementação, sinalizando o impasse político e institucional em torno da formação de profissionais da educação.

Mais recentemente, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores da Educação Básica, incluindo os cursos de Pedagogia. Essa nova normativa reconhece, em parte, as críticas feitas à proposta anterior, mas ainda apresenta limites no que se refere ao aprofundamento da formação teórica, à valorização da pesquisa educacional e à clareza sobre o lugar da/o pedagoga/o no exercício do trabalho pedagógico.

Dessa forma, observa-se que as Diretrizes Curriculares, embora importantes, não têm sido suficientes para garantir a consolidação da Pedagogia como ciência nem para assegurar condições efetivas de valorização e reconhecimento profissional da/o pedagoga/o. Os limites das resoluções, somados à ausência de uma regulamentação legal da profissão, contribuem para a manutenção de uma formação precária, polivalente e desarticulada das reais exigências do trabalho pedagógico na escola pública.

A seguir, será aprofundada a leitura crítica dessas políticas e diretrizes à luz dos textos de referência analisados, com destaque para as contribuições de Libâneo, Pimenta, Franco, e para a crítica à precarização da formação docente desenvolvida por Kuenzer (2024), buscando compreender em que medida essas normativas afetam diretamente a realidade dos cursos de Pedagogia e o cotidiano profissional de pedagogas/os.

1.4.1 As Diretrizes Curriculares e a Precarização da Formação de Pedagoga (o)

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais representem instrumentos legais importantes para orientar a formação de profissionais da educação, sua implementação tem evidenciado contradições entre o que se estabelece nos documentos normativos e as condições concretas de formação oferecidas pelas instituições de ensino superior, especialmente públicas.

Essas contradições expressam não apenas problemas operacionais, mas revelam o aprofundamento de um projeto formativo alinhado à lógica neoliberal de adaptação, produtividade e flexibilização, em detrimento de uma formação crítica, ética e socialmente comprometida.

Kuenzer (2024) argumenta que há um processo contínuo de precarização tanto da formação inicial quanto do trabalho pedagógico, vinculado à desresponsabilização do Estado e à transferência de exigências formativas para os próprios sujeitos. Nas palavras da autora “a formação se torna um bem a ser adquirido individualmente, a responsabilidade por sua qualidade é deslocada para o próprio sujeito, e o Estado passa a funcionar como regulador que define parâmetros genéricos e cobra resultados” (Kuenzer, 2024, p. 11).

Esse modelo formativo, pautado na responsabilização individual e na meritocracia, tem contribuído para a despolitização do papel docente e para o enfraquecimento do vínculo entre formação teórica, prática pedagógica e projeto social emancipador. Além disso, as constantes alterações nas diretrizes curriculares — como se viu nas resoluções de 2006, 2015, 2019 e 2024 — têm gerado instabilidade nos cursos de Pedagogia, dificultando a consolidação de um núcleo epistemológico próprio e de um projeto pedagógico coerente com as demandas da realidade educacional brasileira.

Libâneo, Pimenta e Franco (2007) já alertavam, desde os debates anteriores à Resolução de 2006, que a falta de clareza na identidade da/o pedagoga/o compromete a consistência da formação oferecida. Para os autores, “a ausência de um campo próprio de atuação profissional leva a que o curso de Pedagogia busque legitimidade em áreas afins, o que resulta em uma formação fragmentada, sem unidade teórica nem política” (Libâneo; Pimenta; Franco, 2007, p. 24).

Essa fragmentação tem implicações diretas na atuação profissional: pedagogas/os muitas vezes ingressam nas escolas sem domínio dos fundamentos pedagógicos necessários para coordenar processos educativos, trabalhar coletivamente e planejar ações formativas coerentes com a realidade dos estudantes. Como consequência, observamos o esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico e a reprodução de práticas tecnicistas e burocráticas.

A mais recente tentativa de reorganização da formação de professores, expressa na Resolução CNE/CP nº 4/2024, mantém muitas das contradições anteriormente apontadas. Embora represente um avanço em relação à resolução revogada de 2019 — ao recuperar em parte a centralidade da docência e reconhecer a diversidade de práticas formativas — o texto ainda não rompe com a lógica adaptativa.

Esse cenário evidencia que a precarização da formação não se limita à ausência de recursos ou infraestrutura, mas tem raízes epistemológicas, políticas e históricas, exigindo um enfrentamento que passe pela defesa da Pedagogia como ciência e da/o pedagoga/o como sujeito político, teórico e transformador. O fortalecimento da formação inicial depende, portanto, não apenas de diretrizes mais claras, mas da afirmação de um projeto formativo que articule teoria, prática e compromisso social.

Nesse sentido, a *Carta Aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da Faculdade de Educação da USP - GEPEFE/FEUSP* (2024) contribui significativamente ao denunciar que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 aprofunda a lógica de desmonte do campo pedagógico, ao “negar à Pedagogia o seu estatuto científico, dissolver as funções pedagógicas nas demais licenciaturas e desconsiderar sua especificidade como curso e profissão” (GEPEFE/FEUSP, 2024, p. 5). Tal movimento, segundo o grupo, inviabiliza a consolidação de um núcleo teórico próprio, ao passo que reforça um modelo instrumental e tecnicista de formação, alicerçado em competências descontextualizadas e na fragmentação dos saberes educativos.

A negação da Pedagogia como ciência resulta, conforme a Carta, na “redução do campo pedagógico a um adjetivo dissociado dos fundamentos epistêmicos e políticos que historicamente sustentam a reflexão sobre as finalidades do processo educativo” (GEPEFE/FEUSP, 2024, p. 5). Trata-se, portanto, de uma precarização que compromete o próprio sentido da formação docente, esvaziando a dimensão político-pedagógica da atuação das/os pedagogas/os e subordinando sua prática aos imperativos de produtividade, controle e adaptação.

A crítica do GEPEFE também converge com os alertas de autores como Libâneo, Pimenta e Franco (2007), ao reafirmar que a descaracterização do curso de Pedagogia e o apagamento da profissão pedagoga resultam na fragilização da formação, dificultando que os sujeitos se reconheçam como intelectuais críticos e coletivos, capazes de dirigir, com intencionalidade e fundamento, os processos educativos em múltiplos espaços formativos.

Diante disso, a defesa de uma formação integral e crítica passa, necessariamente, pelo reconhecimento da Pedagogia como campo de saberes e práticas com base científica própria, voltada à construção de uma educação pública, emancipadora e comprometida com as transformações sociais. Na seção seguinte, serão apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A definição dos fundamentos teórico-metodológicos é condição essencial para a coerência e a consistência científica de qualquer investigação. É nessa dimensão que se explicitam as categorias de análise, os referenciais epistemológicos e a concepção de ciência que orientam o percurso investigativo. No caso deste estudo, a opção pelo MHD se trata de um posicionamento teórico que possibilita compreender o fenômeno educativo em sua historicidade, totalidade e contradições. Ao adotar o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento, busca-se assegurar uma leitura crítica e rigorosa da realidade, articulando teoria e prática na análise do objeto de estudo.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO ONTOGNOSIOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo discutir as bases ontognosiológicas que sustentam a produção do conhecimento no âmbito desta investigação, ancoradas na concepção Materialista Histórico-Dialética (MHD). Adotar o MHD como fundamento teórico-metodológico implica compreender que o conhecimento pedagógico não se constitui como um saber equânime ou desinteressado, mas como expressão histórica, social e política das relações materiais nas quais se inscreve.

Nessa direção, ele é concebido como saber teórico-prático, produzido historicamente em meio às contradições sociais, vinculado às práticas educativas e à totalidade concreta da vida social. Portanto, como um processo dinâmico e contínuo de transformação, influenciado pelas relações sociais e econômicas vigentes. Com efeito, todo conhecimento pedagógico está inserido no campo do devir².

Ao assumirmos a perspectiva do MHD, a educação deixa de ser vista como uma esfera isolada da realidade social e passa a ser compreendida como prática social historicamente determinada, imbricada nas relações de produção e nas contradições estruturais da sociedade capitalista. Essa abordagem exige, portanto, que o fenômeno educativo seja apreendido em sua

² Segundo Ferrater Mora (2004, p. 707), o termo devir “é usado às vezes como sinônimo de ‘tornar-se’; às vezes é considerado o equivalente de ‘vir a ser’; às vezes é empregado para designar de um modo geral o mudar ou o mover-se (que, além disso, costumam ser expressos por meio de substantivos correspondentes: ‘mudança’ e ‘movimento’). Nessa multiplicidade de significações parece haver, contudo, um núcleo significativo invariável no vocabulário ‘devir’: é o que destaca o processo do ser, ou, se se quiser, o ser como processo”.

historicidade, em suas mediações e determinações, superando abordagens fragmentadas e idealistas que desconsideram sua inserção na totalidade social.

Nesse marco teórico, torna-se imprescindível discutir a centralidade ontológica do trabalho — enquanto categoria fundante do ser social — e seu papel mediador na constituição da educação, do conhecimento pedagógico e do próprio trabalho pedagógico. Isso porque, segundo o Materialismo Histórico-Dialético, é no trabalho que se fundam tanto a existência humana quanto a possibilidade de conhecimento da realidade. Desse modo, compreender o papel formativo e ontológico do trabalho, bem como os processos de alienação e superação por meio da *práxis*, é condição para analisar criticamente os fundamentos da formação de pedagogas e pedagogos e os sentidos da ação educativa.

2.1.1 O Trabalho como Categoria Fundante e o Processo de Alienação

O trabalho, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, é compreendido como a categoria base da existência humana, o ponto de partida para a constituição do ser social. Ao contrário de uma visão naturalizada da condição humana, que a reduziria à biologia ou à adaptação instintiva ao meio, a concepção marxiana afirma que é pela mediação do trabalho que o ser humano transforma a natureza, cria cultura, produz sua própria existência e desenvolve suas capacidades cognitivas, éticas e estéticas. Como expressa Saviani (2019), é por meio do trabalho que os seres humanos se distinguem dos outros animais, transformando a natureza para satisfazer suas necessidades e, ao mesmo tempo, desenvolvendo-se como sujeitos históricos.

Essa compreensão remonta à tese central de Marx sobre o trabalho como essência do ser social. O trabalho, nesse sentido, é mais do que atividade produtiva: é a forma ontológica de autoformação humana. O ser humano não é apenas um produto do meio, mas um produtor ativo de sua própria história, e essa produção ocorre fundamentalmente por meio da atividade laboral. Daí a assertiva de que a história da humanidade é, ao mesmo tempo, a história do desenvolvimento das forças produtivas e das formas de organização social do trabalho.

Contudo, sob o modo de produção capitalista, o trabalho deixa de ser expressão da liberdade e da criatividade humanas e passa a ser um mecanismo de exploração e alienação. Marx, ao analisar o fenômeno do trabalho estranhado, revela as múltiplas formas pelas quais o trabalhador se vê dissociado do produto de sua atividade, do processo de trabalho, de sua própria essência e dos demais seres humanos. Isso é evidenciado no seguinte trecho da obra

Manuscritos Econômicos Filosóficos: “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (Marx, 2010, p. 81).

Esse trecho expressa uma contradição fundamental do capitalismo: a inversão entre sujeito e objeto. O trabalhador, enquanto sujeito criador, perde o domínio sobre o que produz; sua criação se converte em força hostil e autônoma, que o domina. Esse processo de expropriação não é somente material, mas, subjetivo, pois mina sua potência criativa, seu sentido de pertencimento e sua autonomia.

A análise se aprofunda quando Marx afirma: “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (Marx, 2010, p. 80).

Aqui, evidencia-se o caráter contraditório da lógica capitalista: à medida que o trabalhador gera riqueza, ele próprio é desvalorizado. Sua força de trabalho torna-se mercadoria, submetida às leis do mercado, sujeita à precarização e à perda de valor. Esse processo indica a perversidade da alienação, pois o ser humano, enquanto produtor da riqueza social, é ao mesmo tempo empobrecido espiritual, social e economicamente por essa mesma produção.

A alienação, portanto, não se limita ao âmbito econômico; ela perpassa todas as dimensões da vida social, inclusive a educação. Quando o trabalho educativo se submete à lógica produtivista do capital, ele tende a reproduzir as mesmas formas de estranhamento: fragmenta-se o conhecimento, separa-se teoria e prática, impõe-se a adaptação ao mercado em detrimento da formação crítica. Em vez de promover a emancipação dos sujeitos, a escola pode tornar-se espaço de reprodução da lógica do capital, moldando subjetividades conformadas e acríticas.

Por isso, compreender criticamente a categoria do trabalho e os mecanismos de alienação torna-se fundamental para pensar uma educação verdadeiramente emancipatória. É necessário resgatar o sentido ontológico do trabalho como atividade formadora do ser social e, a partir daí, construir práticas pedagógicas que visem à superação da alienação, promovendo a autonomia, a consciência crítica e a formação integral dos sujeitos.

2.1.2 A Práxis como Unidade entre Teoria e Prática

A categoria de *práxis* ocupa um lugar central na perspectiva materialista histórico-dialética por expressar a unidade indissociável entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Trata-se de uma concepção que reconhece o ser humano como sujeito ativo e consciente de sua própria história, capaz de intervir no mundo e, ao transformá-lo, também se transformar. Na tradição marxista, a *práxis* não é compreendida como mera atividade ou prática cotidiana, mas como ação orientada por objetivos, fundamentada teoricamente e situada historicamente.

Paulo Netto e Braz (2006), ao analisarem essa categoria, destacam sua amplitude e densidade, afirmando que “na sua amplitude, a categoria da *práxis* revela o homem como ser *criativo* e *autoprodutivo*: ser da *práxis*, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 44 – grifos no original).

Essa formulação desponta que, ao contrário de uma visão passiva da formação humana, o ser social é concebido como protagonista de sua constituição. A *práxis*, portanto, expressa a capacidade do sujeito de agir intencionalmente sobre a realidade, estabelecendo com ela uma relação transformadora e criativa. O ser humano não apenas responde ao meio, mas o ressignifica por meio de sua ação consciente, projetando-se no mundo com propósito e sentido.

Nesse contexto, Paulo Netto e Braz (2006) reforçam que a *práxis* não pode ser reduzida a uma prática desprovida de mediação teórica, tampouco a uma teoria dissociada da ação. Ao contrário, ela se estabelece como síntese dialética entre esses dois polos. Trata-se de uma atividade material e consciente que se realiza nas condições concretas da vida social e que implica a articulação entre a compreensão crítica da realidade e a intervenção nela.

No campo da educação, a categoria de *práxis* ganha relevância especial, pois evidencia o papel ativo dos sujeitos no processo formativo. A *práxis* educativa, enquanto forma específica de *práxis* social, deve estar orientada para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de atuar de forma consciente e responsável em sua transformação. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser compreendida como simples reprodução de conteúdos ou aplicação de métodos, mas como ação reflexiva, historicamente situada e comprometida com a formação plena dos educandos.

Como assinalam os próprios autores, é nessa articulação entre teoria e prática que se constitui a possibilidade de uma educação crítica e transformadora. A *práxis* educativa deve ser orientada para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir conscientemente em sua transformação (Paulo Netto; Braz, 2006).

Essa perspectiva reafirma o papel da educação como prática social intencional, que não se limita à transmissão de saberes, mas busca promover o desenvolvimento da consciência

crítica e da autonomia dos sujeitos. Ao colocar a práxis no centro da atividade pedagógica, evidencia-se a necessidade de que a ação da pedagoga/o seja guiada por fundamentos teóricos consistentes, por uma leitura crítica da realidade e por um compromisso ético com a formação humana em sua integralidade.

Desse modo, o conceito de práxis contribui para superar dicotomias recorrentes entre teoria e prática, razão e sensibilidade, conhecimento e ação. Ao compreender a educação como espaço de mediação entre os sujeitos e a realidade, a práxis pedagógica revela-se como possibilidade de construção de novos sentidos, de resistência e de afirmação da dignidade humana. É por meio dela que se afirmam os vínculos entre saber, fazer e transformar — dimensão essencial à formação de pedagogas e pedagogos comprometidos com um exercício da função crítico, ético e socialmente referenciado.

2.1.3 A Pesquisa e a Dialética Marxiana

A adoção do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico da presente pesquisa implica compreender a dialética marxiana não apenas como uma técnica de investigação, mas como um modo de apreender a realidade em seu movimento, em suas múltiplas determinações e contradições. Trata-se de um método que parte da materialidade da vida social para explicar os fenômenos, orientando-se pela totalidade concreta e pelas mediações que constituem a historicidade dos sujeitos e das práticas sociais, inclusive as educativas.

A dialética marxiana, diferentemente da concepção idealista presente em Hegel, fundamenta-se na primazia do ser sobre a consciência, isto é, nas relações sociais concretas que estruturam a vida material. Como destaca Sanfelice (2005), a dialética não é uma forma de organizar pensamentos exteriores ao objeto estudado, mas expressa o próprio movimento da realidade, que se desenvolve por meio de contradições. Segundo o autor, a dialética não é um método que se aplica externamente à realidade, mas constitui o próprio movimento do real apreendido pelo pensamento (Sanfelice, 2005, p. 81).

Essa observação é importante para a pesquisa em educação, pois impede que o fenômeno educativo seja reduzido a descrições empíricas ou análises fragmentadas. A dialética convida o pesquisador a ir além da aparência imediata dos fatos e buscar as amplas determinações que os explicam. Nessa perspectiva, compreender a escola, o trabalho

pedagógico ou a formação de pedagoga/o exige situá-los nas relações sociais mais amplas que os constituem, incluindo as determinações históricas, econômicas, políticas e culturais.

Sanfelice (2005) afirma que a realidade deve ser entendida como totalidade em movimento, e não como somatória de fatos isolados. A categoria de totalidade, aqui, ganha destaque, pois permite a apreensão dos fenômenos educativos enquanto parte de um todo social contraditório, articulado por múltiplas mediações. A totalidade, sob essa ótica, não é a simples junção de partes, mas a síntese dinâmica das relações entre elas, marcada pela tensão e pela transformação.

Essa concepção exige do pesquisador uma postura investigativa comprometida com o desvelamento das contradições que estruturam a realidade. Ao invés de buscar respostas definitivas e estáticas, a dialética propõe uma atitude de permanente problematização, abertura e reconhecimento dos limites do conhecimento. É nesse sentido que Sanfelice afirma:

o pensamento precisa sempre estar aberto à própria, coisa que num claro-escuro se mostra e se esconde. Mas sabemos que este pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe dar o seu alcance e o seu limite. Mirantes teóricos mais elevados viabilizam um olhar sobre horizontes mais distantes (Sanfelice, 2005, p. 85).

Essa metáfora do “mirante” é elucidativa. Ela reconhece que todo conhecimento é situado, condicionado pelas possibilidades do tempo histórico, pelo lugar social do sujeito e pelas lentes teóricas que utiliza. Ao mesmo tempo, aponta para a importância da elevação teórica como forma de ampliar a visão sobre os fenômenos. Em outras palavras, quanto mais sólida for a formação teórico-crítica do pesquisador, maior será sua capacidade de interpretar os processos sociais em profundidade, inclusive os processos educativos.

Sanfelice afirma ainda que,

a questão central, do ponto de vista da pesquisa dialética, é que o em si, ontologicamente, se constitui sempre em movimento. [...] O que permanece, o movimento, contraditoriamente é o motor de todas as transformações e de si mesmo. [...] A forma de ser dos seres e fenômenos é ‘estar’ sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que foram, de estarem sendo o que são e de estarem produzindo o que serão (Sanfelice, 2005, p. 89).

Essa formulação reafirma a natureza histórica da realidade, sempre marcada por processos de vir-a-ser. No campo da educação, isso significa reconhecer que as práticas pedagógicas, as instituições escolares e os sujeitos em formação são todos atravessados por contradições que lhes conferem movimento, instabilidade e possibilidade de transformação.

Essa concepção encontra consonância com a pedagogia de Paulo Freire, que compreende a educação como ato político e como prática de liberdade. Para Freire (2022), “a educação é um ato político, um ato de intervenção no mundo” (Freire, 2022, p. 96). Portanto, educar é sempre intervir no mundo, assumindo um posicionamento ético diante da realidade.

Essa afirmação aponta a proximidade entre a concepção freireana³ e o referencial marxista. Ambos compartilham a compreensão da prática educativa como atividade situada histórica e socialmente, que deve contribuir para a superação das opressões e a construção de uma sociedade mais justa.

Freire enfatiza ainda a dimensão coletiva e dialógica da formação humana: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2023, p. 95).

Essa concepção valoriza a dimensão relacional da educação, o reconhecimento da alteridade e a mediação do mundo como elemento que une os sujeitos no processo formativo. Assim como o MHD, Freire compreende o conhecimento como produção coletiva, enraizada na experiência e no diálogo com a realidade.

Ao adotarmos o Materialismo Histórico-Dialético como base da investigação, reafirmamos a necessidade de considerar o conhecimento pedagógico como uma construção social, histórica e prática. A educação é vista como prática social intencional, situada na totalidade das relações sociais e marcada por contradições que a movem e a reconfiguram. O Método Dialético, nesse contexto, oferece as ferramentas conceituais para apreender o fenômeno educativo em sua complexidade, superando a fragmentação analítica e favorecendo uma leitura crítica e transformadora da realidade.

2.1.4 A Natureza do Trabalho e o Trabalho Educativo

A compreensão do trabalho como fundamento da existência humana é um dos pilares do Materialismo Histórico-Dialético. Sob essa perspectiva, o trabalho não é apenas atividade econômica ou produtiva, mas processo ontológico por meio do qual os seres humanos se constituem enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. O conhecimento pedagógico, nessa

³ Trouxemos nessa reflexão a compreensão de autores que possuem bases teórico-filosóficas diferentes, mas com efeito, se situam no âmbito das Pedagogias Contra-hegemônicas. “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas, aquelas orientações que não apenas não conseguiram no tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente, colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (Saviani 2021a, p. 145).

mesma linha, é compreendido como uma produção coletiva, situada nas relações materiais da sociedade, e que carrega em si marcas históricas, contradições e valores.

Essa concepção exige que se reconheça o conhecimento como resultado de uma dinâmica complexa, em constante movimento e transformação, determinada pelas condições objetivas e concretas da vida social. Como destaca Marx em sua conhecida tese sobre Feuerbach, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 1977, p. 14).

Observa-se que, na tese marxiana, existe uma acentuação no que tange a importância da prática concreta. Desse modo, os fundadores do Materialismo Histórico-Dialético foram críticos tanto da concepção idealista de história⁴ — cujo principal expoente foi Hegel — quanto do materialismo contemplativo de Feuerbach⁵. Foi através dessa crítica que os indivíduos passaram a ser vistos como agentes de transformação social e política. De forma análoga, o sujeito da educação não é um ser passivo; ele é capaz de intervir no mundo para transformar a sua realidade.

Essa afirmação sintetiza o sentido ativo da práxis no pensamento marxiano, ao reforçar que o conhecimento não pode se restringir à contemplação teórica da realidade, mas deve se realizar na ação transformadora. A superação do Materialismo Contemplativo e da Dialética Idealista, operada por Marx e Engels, estabelece uma nova concepção de sujeito: não como mero receptor das ideias ou produto das circunstâncias, mas como agente histórico que, pela mediação do trabalho, transforma o mundo e a si mesmo (Paulo Netto; Bráz, 2006).

Essa perspectiva também redefine o lugar da educação, entendida como prática social e histórica, que se realiza nas condições concretas de produção da vida. De acordo com Marx e Engels (1977),

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem na vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material (Marx e Engels, 1977, p. 36).

⁴ Para Hegel, as ideias possuem “autonomia”, i.e., funcionam como um “artífice” da realidade. Marx, em contraposição, defendia que as ideias e a própria consciência humana são advindas da materialidade: “Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também sua **antítese direta** (*direktes Gegenteil*). Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num **sujeito autônomo**, é o **demiurgo do real** (*Demiurg des Wirklichen*), real que constitui apenas sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material (*Materielle*), transposto e traduzido na cabeça do homem [grifo nosso]” (In: *O Capital*, Vol. I. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988).

⁵ Embora fosse um filósofo materialista, Ludwig Feuerbach colocava a *práxis* (i.e., a ação concreta) como uma atividade inferior a contemplação. Esse tipo de análise não considera a matéria em constante movimento.

Tal afirmação leva-nos a refletir que o pensamento, as ideias e os valores humanos não surgem de forma isolada, mas são produto direto da atividade material dos indivíduos em sociedade. Essa compreensão para o campo educacional, implica reconhecer que os conteúdos escolares, as metodologias e os próprios sujeitos da educação estão todos imbricados em uma realidade concreta, carregada de historicidade, conflitos e intencionalidades.

Como reforça Escobar (1996), a materialidade, para Marx, não é uma substância definida e acabada, mas um campo problemático, em constante disputa de significados. Nesse sentido, ser materialista dialético não é apenas afirmar a existência do mundo objetivo, mas buscar compreendê-lo em suas múltiplas determinações, contradições e transformações.

No contexto do Materialismo Histórico-Dialético, o trabalho é compreendido como uma atividade base da existência humana, uma vez que é por meio dele que os indivíduos transformam a natureza para atender às suas necessidades. Ao modificar o mundo externo, o ser humano transforma também a si mesmo, desenvolvendo capacidades, habilidades e formas de pensar⁶. Assim, o trabalho não é apenas uma atividade instrumental, mas constitui a base da própria condição humana, sendo uma das principais forças que definem as relações sociais ao longo da história.

Essa concepção é aprofundada por Saviani, ao tratar do trabalho como princípio educativo. O autor argumenta que o trabalho, por ser fundamento da vida humana em qualquer sociedade, determina também a forma como a educação é constituída e organizada. Ele afirma:

quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho [...] é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja, uma vez que o trabalho é condição natural, é parte da vida humana em qualquer sociedade, ele se comporta como princípio educativo (Saviani, 2021, p. 208).

Ao afirmar o trabalho como princípio educativo, Saviani propõe uma concepção de educação que se organiza em função das necessidades históricas de formação humana, visando à apropriação crítica dos conhecimentos e das práticas sociais. Essa proposta não defende a instrumentalização da educação pelo trabalho, mas sim a elevação da compreensão de que é por meio do trabalho — como mediação formadora — que os indivíduos se humanizam, se desenvolvem e se projetam historicamente.

⁶ A consciência, segundo a abordagem marxiana, é forjada pelo material, e não o contrário. Assim, a divisão social do trabalho exerce uma influência significativa na forma de ver o mundo.

Nessa mesma direção, Saviani (2019) reafirma que “o conteúdo da essência humana reside no trabalho [...]; o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (Saviani, 2019, p. 231). Essa formulação reforça a centralidade do trabalho na constituição do ser humano, enquanto sujeito que age, pensa, cria e se transforma. O homem, diferentemente dos outros animais, não apenas reage ao meio: ele o recria, o reelabora e o reconfigura, imprimindo à natureza marcas da cultura, da técnica, da linguagem e da história.

No entanto, no contexto do modo de produção capitalista, o trabalho passa por um processo de alienação, conforme já discutido em seções anteriores. Esse processo se expressa também na esfera educativa. Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, apontam que:

Ser capitalista significa ocupar na produção uma posição não só puramente pessoal, mas também social. O capital é um produto coletivo e pode ser posto em movimento apenas por uma atividade comum de muitos membros, em última instância apenas pela atividade comum de todos os membros da sociedade. O capital não é, portanto, um poder pessoal, é um poder social (Marx; Engels, 2022, p. 80).

Essa afirmação é importante porque desvenda o caráter social da produção capitalista e, ao mesmo tempo, a forma como o capital se apropria coletivamente do trabalho de muitos, convertendo-o em poder de poucos. Existe um abismo entre a “essência” do trabalho e sua deturpação no modo de produção capitalista, em que a classe burguesa é a principal beneficiada. Essa lógica se reproduz em diversos campos sociais, inclusive na educação, em que o conhecimento pode ser tratado como mercadoria, o trabalho da pedagoga/o como prestação de serviço e os sujeitos formandos como consumidores ou recursos humanos.

Diante disso, o trabalho educativo deve ser compreendido como uma forma específica de trabalho, cuja finalidade não é a produção de bens materiais, mas a formação de sujeitos históricos. Ele se realiza por meio de relações sociais, afetivas, éticas e culturais que, embora não gerem valor de troca imediato, são fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

Nesse sentido, o trabalho educativo é responsável por mediar o processo de socialização e produção de conhecimentos, que visam não apenas à reprodução das condições sociais existentes, mas também à transformação dessas condições.

Na compreensão do papel do trabalho na constituição do ser humano, é imprescindível refletir sobre a relação dialética entre homem e natureza, especialmente no contexto da formação e envolvimento pedagógico. A partir da abordagem dialética, compreende-se que o trabalho é um processo transformador, essencial para a produção e reprodução das condições

de vida humana. Para a/o pedagoga/o, essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se pensa nas implicações do trabalho pedagógico sobre a realidade social e na formação de sujeitos críticos e emancipados, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1977, p. 37).

Esse princípio sublinha que as condições concretas da existência — incluindo o trabalho, a educação, a cultura e a organização social — antecedem e moldam as ideias e as formas de consciência. Assim, não se trata de negar o papel da subjetividade, mas de compreendê-la como produto das relações sociais e como dimensão da práxis, aberta à reflexão e à transformação.

Por fim, Saviani (2019) sintetiza essa compreensão ao afirmar:

Diferentemente dos outros animais que têm a sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. [...] E esse ato de agir sobre a natureza, transformando-a, é o que se chama de trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana (Saviani, 2019, p. 231).

Essa afirmação consolida o entendimento de que a educação, ao articular-se com a categoria trabalho, assume papel estratégico na formação de sujeitos conscientes e engajados. O trabalho pedagógico, nesse contexto, não é indefinido. É mediação intencional, que pode contribuir para a reprodução da ordem vigente ou para a construção de possibilidades emancipatórias, a depender de sua orientação teórica, política e ética.

2.1.5 O Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento Epistemológico do Conhecimento Pedagógico

Ao adotarmos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como fundamento epistemológico, assumimos uma concepção de conhecimento que reconhece o saber como produção histórica, social e coletiva. O conhecimento pedagógico, nessa perspectiva, não é um acúmulo de informações ou um conjunto neutro de técnicas aplicáveis à prática escolar. Trata-se, antes, de um saber que se constitui na e pela prática social, vinculado às condições materiais de existência, às relações de classe e à historicidade dos sujeitos que o produzem e o reproduzem.

A educação, nesse marco teórico, é compreendida como parte constitutiva da totalidade social e, portanto, é também atravessada por contradições estruturais que a moldam e, ao mesmo

tempo, abrem possibilidades de sua transformação. Como destaca Marilena Chauí (1997), ao comentar a crítica marxiana à filosofia hegeliana:

Da concepção hegeliana, Marx conserva o conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição. Porém, Marx demonstra que a contradição não é a do Espírito consigo mesmo [...], mas se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e se chama luta de classes (Chauí, 1997, p. 19).

Essa leitura é basilar para compreendermos que a realidade social, inclusive a educação, não é harmônica nem imparcial, mas marcada por antagonismos que expressam interesses distintos e desiguais. A contradição, portanto, deixa de ser uma abstração e passa a ser apreendida como expressão objetiva das condições de produção da vida social. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico não pode se desvincular dessas contradições, sob o risco de tornar-se superficial ou meramente adaptativo.

Sánchez Vázquez (1977) contribui significativamente ao aprofundar a compreensão da educação como prática social que deve estar orientada para a emancipação. Para o autor, a práxis é o critério da verdade do pensamento. Em diálogo com Marx, que afirma: “a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade” (Marx, 1977, p. 12).

Os autores apontam para a inseparabilidade entre teoria e prática na produção do conhecimento. A verdade não reside em ideias abstratas, mas na verificação concreta da ação humana sobre o mundo. Para o campo educacional, isso significa que os saberes pedagógicos devem ser permanentemente confrontados com a realidade social e escolar — não apenas para interpretá-la, mas para transformá-la.

Nesse horizonte, Kosik (2010) reforça que a educação, enquanto processo de formação humana, precisa desvelar as aparências que ocultam a realidade concreta. Ao criticar a consciência ingênua, o autor assevera que “a consciência comum toma como óbvio aquilo que a filosofia descobriu, tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o evidente” (Kosik, 2010, p. 217-218).

Aqui, o papel da educação é evidenciado como aquele que possibilita ao sujeito ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos, rompendo com explicações neutralizantes, fatalistas ou ideológicas. O conhecimento pedagógico, ancorado no Método Dialético, deve possibilitar esse processo de desvelamento — de leitura crítica do mundo — elemento central para a formação da consciência social e política.

Paulo Netto (2011) oferece importante contribuição ao afirmar que a história não possui um fim predeterminado. Para ele, o curso da história é aberto e determinado pelas relações de classe e pela ação coletiva dos sujeitos. Ele afirma: “não há finalismo imanente na história: a teleologia é posta pela ação organizada dos homens (que, enfim, constituem, em suas relações, as classes)” (Paulo Netto, 2011, p. 340).

De acordo com o autor, essa concepção reforça a ideia de que não há uma direção única e natural para os processos sociais. Pelo contrário, os rumos da história — inclusive da história da educação — são construídos no interior das disputas sociais, econômicas e políticas. Isso recoloca o papel da educação como instância formativa, cuja orientação pode contribuir para a emancipação ou para a conformação dos sujeitos às estruturas vigentes.

Ao compreendermos o conhecimento pedagógico à luz do MHD, somos levados a reconhecê-lo como saber historicamente situado, forjado na prática social e orientado por interesses e projetos de sociedade. O Método Dialético, nesse contexto, permite apreender o fenômeno educativo em constante movimento, permeado por contradições, mediações e possibilidades de transformação.

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. [...] O concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento (Saviani, 2015b, p. 28).

O Método Dialético não se limita à descrição da realidade, mas opera por meio de um movimento em espiral que parte da experiência imediata (empírico), passa por um momento de abstração (teórico) e retorna à realidade como síntese compreensiva (concreto pensado). Essa concepção, presente em Marx (1983) e retomada por Kosik (2010), evidencia a função da mediação como princípio organizador do conhecimento, rompendo com visões empiristas ou dedutivistas isoladas. No contexto da formação pedagógica, isso implica compreender que a análise dos fenômenos educativos deve buscar, para além da aparência, suas determinações essenciais, mediadas por categorias teóricas que permitam apreender a totalidade concreta (Saviani, 2008).

Saviani (2015b) amplia o sentido de mediação ao aplicá-lo diretamente à prática educativa. “A categoria de mediação é central na Pedagogia Histórico-Crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (Saviani, 2015b, p. 35). A educação não é uma instância isolada da

sociedade, mas uma forma de prática social com função específica: permitir que os indivíduos se apropriem da herança histórico-cultural da humanidade.

O conceito de mediação, nesse caso, também aponta para a intencionalidade do trabalho pedagógico, que se orienta por finalidades formativas e emancipadoras. Com isso, o conhecimento pedagógico passa a ser reconhecido como produto da mediação entre sujeitos históricos, conteúdos escolares e a totalidade social em que estão inseridos.

Embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. [...] Podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (Saviani, 2015b, p. 35).

Essa formulação, inspirada na metáfora marxiana da anatomia sublinha o papel da escola como mediação necessária na formação humana no mundo contemporâneo. A sociedade capitalista moderna converteu-se em uma sociedade escolarizada, sob tutela do Estado, na qual a educação formal, sistematizada, é condição para que os sujeitos se apropriem das objetivações humanas — linguagem, ciência, arte, técnica — acumuladas historicamente. A mediação escolar, portanto, torna-se estratégica para a construção social da consciência crítica, especialmente num contexto em que o acesso à cultura não ocorre mais espontaneamente, mas requer um trabalho pedagógico sistemático.

Nessa conjuntura, a categoria de mediação adquire centralidade no processo de produção do conhecimento pedagógico. Como destaca Saviani (2015b, p. 28), “a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato”, revelando que o concreto pensado é resultado de um movimento que envolve análise, síntese e reconstrução teórica da realidade.

A educação, enquanto prática social, é também uma forma de mediação: “uma atividade mediadora no interior da prática social global” (Saviani, 2015b, p. 35), por meio da qual os sujeitos se apropriam da cultura produzida historicamente. Assim, a escola, como forma historicamente consolidada da educação, torna-se a principal instância dessa mediação. Tais considerações reafirmam a importância do Método Dialético para compreender o conhecimento pedagógico como construção situada, relacional e histórica.

2.2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Diante do percurso pessoal, acadêmico e profissional que culmina nesta investigação, tornou-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem metodológica que estivesse à altura da complexidade do objeto em questão: os processos formativos no curso de Pedagogia da

UFAC e os desafios do trabalho pedagógico vivenciado por pedagogas/os egressas/os na Educação Básica. Essa escolha não foi meramente técnica, mas resultou de uma opção teórica, ética e política fundamentada na minha própria trajetória e na convicção de que a realidade educativa deve ser compreendida em sua totalidade, historicidade e contradições.

Nesse sentido, analisar os processos formativos e o trabalho pedagógico exige ultrapassar a aparência dos discursos institucionais e dos documentos normativos, adentrando a totalidade concreta em que esses processos se realizam. Trata-se de buscar a mediação entre o singular (as experiências das/os pedagogas/os egressas/os), o particular (as práticas formativas do curso de Pedagogia da UFAC) e o universal (as determinações históricas, sociais e políticas que conformam a formação de pedagoga/o no Brasil).

Como afirma Paulo Netto (2011, p. 111), o Materialismo Histórico-Dialético permite “compreender o movimento contraditório da realidade” e, assim, fundamentar uma prática investigativa comprometida com a transformação. Essa é a direção que orienta este trabalho: não somente descrever ou avaliar uma realidade, mas interpretá-la criticamente, reconhecendo as suas determinações e contradições, a fim de contribuir para a construção de uma formação de pedagoga/o que não reproduza a lógica da adaptação, mas promova a emancipação.

2.2.1 Considerações sobre o Método

Com base nas reflexões apresentadas nas seções anteriores, a presente investigação adota o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como referencial teórico-metodológico. Tal escolha se fundamenta na compreensão de que a realidade social — e, portanto, os processos educativos — são históricos, contraditórios e determinados por condições concretas de existência.

Kosik (1976) esclarece que “a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (Kosik, 1976, p. 202). Essa perspectiva orienta a compreensão dos processos formativos como práticas sociais historicamente situadas, perpassadas por contradições e possibilidades de superação.

A escolha dessa perspectiva posiciona-se de forma crítica frente às leituras fragmentadas e funcionalistas da educação, como aquelas vinculadas às teorias tecnicistas, às abordagens das competências e habilidades operacionais ou às concepções que reduzem a escola a um espaço

de adaptação social (Libâneo, 2007; Saviani, 2008). Ao contrário dessas leituras, assume-se aqui que a formação de pedagogas/os, bem como o trabalho pedagógico por elas/es desenvolvido, só pode ser plenamente compreendido quando relacionado às contradições da sociedade capitalista, às disputas no campo das políticas públicas e à dinâmica histórica da profissão docente e de pedagoga/o no Brasil. O Método Dialético orienta um duplo movimento: por um lado, de aproximação concreta dos sujeitos e de suas experiências, e por outro, de interpretação crítica das mediações que estruturam essas experiências. Isso significa compreender os sentidos atribuídos pelas/os pedagogas/os à sua formação e ao seu trabalho não como dados isolados, mas como expressões de uma totalidade social marcada por contradições, lutas e possibilidades de superação.

Frigotto (2006) destaca que “o método Materialista Histórico-Dialético se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2006, p. 77). Essa mediação se torna essencial para compreender como os processos formativos se articulam com as demandas concretas do trabalho pedagógico, identificando os limites, e as possibilidades de transformação da realidade educativa.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela própria natureza do objeto: a formação e o trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os egressas/os constituem-se como práticas sociais mediadas por significados, valores, experiências e contradições que não podem ser apreendidos apenas por meio de quantificações.

Segundo Severino (2016), a pesquisa qualitativa “se fundamenta na convicção de que os fenômenos humanos, sociais e culturais não podem ser reduzidos a dados quantitativos, exigindo interpretação, compreensão e análise crítica” (Severino 2016, p. 121). Essa abordagem permite compreender não apenas o que pensam as/os pedagogas/os sobre sua formação, mas principalmente como essas percepções se articulam com as determinações históricas e sociais que conformam sua prática profissional.

Lüdke e André (2020) enfatizam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Lüdke e André, 2020, p. 18). Nesta investigação, o “ambiente natural” constitui-se pelas experiências formativas e profissionais das/os pedagogas/os egressas/os, acessadas por meio de suas narrativas e reflexões. As autoras complementam que “os dados coletados são predominantemente descritivos” e que “a preocupação com o processo é muito maior do que

com o produto” (Lüdke; André, 2020, p. 18-19), características que se alinham com os propósitos desta pesquisa.

A intencionalidade não é mensurar ou quantificar dados, mas analisar, interpretar e explicar o fenômeno educativo em sua complexidade histórica e social. Triviños (2015,) observa que “a pesquisa qualitativa de orientação dialética exige que o pesquisador supere a visão de causa e efeito, de variável independente e dependente, e apreenda a rede de relações, as mediações, as contradições” (Triviños, 2015, p. 170). Essa perspectiva orienta toda a construção metodológica desta pesquisa.

2.2.2 Campo Empírico e Sujeitos da Pesquisa

O campo empírico da pesquisa é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), com foco nas pedagogas/os formadas/os nessa instituição entre as décadas de 2010 e 2020, que desenvolvem seu trabalho na Educação Básica da rede pública de ensino. A escolha desse campo e desse recorte temporal se justifica por tratar-se de um período marcado por importantes transformações nas políticas de formação e por experiências práticas acumuladas que permitem analisar os limites e as contribuições do processo formativo.

Participaram da pesquisa dez (10) pedagogas/os egressas/os formadas/os no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre — Ufac (Campus Sede), com exercício profissional na Educação Básica Escolar. A seleção das/os participantes deu-se por convite direto, por meio de contato via *WhatsApp* e *e-mail*, considerando diversidade de experiências profissionais e tempos distintos de formação, com o objetivo de ampliar a representatividade das percepções e práticas analisadas.

Inicialmente, foi solicitada à coordenação do curso, via Sistema Eletrônico de Informação - SEI com abertura de protocolo (nº 23107.014139/2024-23 SEI-UFAC), uma relação com os nomes de todas/os egressas/os formadas pela Ufac entre os anos de 2010 e 2020. A relação nominal com o número de matrícula, ano de ingresso e ano de evasão, informa que durante esse período, o Curso de Pedagogia (Campus Sede), registrou 368 pedagogas/os egressas/os conforme Despacho nº 3701/2024 (UFAC, 2024).

Concomitante a isso, na tentativa de identificar profissionais pedagogas/os formadas/os pela Ufac com trabalho na rede pública, foi solicitado via *e-mail*, à Secretaria Municipal de Educação, a quantidade de Pedagogas/os que trabalham nas escolas do município, classificando-as como gestoras, coordenadoras e professoras.

Em resposta, foi informado que, o município de Rio Branco conta com o quantitativo de 1.478 pedagogas/os atuando na Educação Básica. A rede municipal é composta por 84 servidores que se encontram na função de gestores e 101 servidores que se encontram na função de coordenadores pedagógicos. O documento informa ainda, que conforme o despacho nº SEME-DES-2025/01393, “este núcleo não consegue identificar em seu sistema quais dos servidores são formados pela UFAC” (Rio Branco, 2025). A partir de então, foi feita uma leitura dos nomes da relação de pedagogas/os egressas/os enviada pela Ufac, na tentativa de identificar alguém conhecido e então, entrar em contato.

Os critérios de seleção consideraram: diversidade de campos de exercício profissional na escola (docência, coordenação pedagógica, gestão, assistência escolar), tempo de experiência profissional e disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa. Lüdke e André (2020) destacam que “a seleção dos sujeitos não se faz de forma aleatória, mas intencional, procurando incluir aqueles que podem fornecer informações relevantes e significativas sobre o tema em estudo” (Lüdke; André, 2020, p. 49). Essa orientação metodológica guiou a composição do grupo de sujeitos.

O número de sujeitos foi delimitado a partir do critério de saturação teórica, privilegiando a qualidade das informações obtidas e a possibilidade de análise aprofundada dos depoimentos. Todas/os as/os participantes [que responderam e aceitaram o convite para participar] aderiram voluntariamente à pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe destacar que não houve participação de gestora e ou gestor na pesquisa. Foram contactadas/os e convidadas/os 3 gestoras/es. Dentre elas/es, 1 (um/a) não respondeu ao nosso contato. E 2 (dois) aceitaram participar da pesquisa no primeiro contato. Posteriormente, não houve mais resposta.

2.2.3 Instrumentos e Procedimentos Técnico-Operativos

No intuito de compreender, de forma ampla e situada, as concepções das/os pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, foram utilizados dois instrumentos principais para a produção dos dados: questionários e entrevistas semiestruturadas, realizados de forma remota (via *Google Forms* e *Google Meet*, respectivamente), respeitando as condições de tempo e espaço da pesquisadora e das/os participantes.

O questionário foi realizado remotamente por meio da plataforma *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas que possibilitaram levantar informações relativas à

formação acadêmica, à trajetória profissional das/os participantes e às percepções sobre o trabalho pedagógico na Educação Básica. Severino (2016) define o questionário como “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” (Severino, 2016, p. 134). Esse instrumento permitiu uma coleta inicial de dados mais abrangente, servindo como base para aprofundamentos posteriores.

A entrevista semiestruturada realizada remotamente (com exceção de duas entrevistas presenciais por escolha das/os participantes), utilizando a ferramenta *Google Meet*. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de perguntas abertas, o que possibilitou às/aos participantes desenvolverem suas narrativas de forma livre, evidenciando sentidos, situando suas percepções e reflexões construídas ao longo de sua formação e prática profissional.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (2015), “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes” (Triviños, 2015, p. 146). Essa estratégia possibilitou explorar as percepções, vivências e reflexões das/os participantes, conferindo densidade qualitativa ao estudo.

Lüdke e André (2020) ressaltam que “a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras complementam que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke; André, 2020, p. 92). Essa flexibilidade foi fundamental para captar as nuances e contradições da realidade concreta vivida pelas/os pedagogas/os.

Os instrumentos foram elaborados com base na revisão teórica, na delimitação do objeto e nos objetivos específicos, passando previamente por uma fase de pré-teste, realizada com quatro pedagogas/os, a fim de verificar a clareza das questões, a pertinência dos termos e a adequação da linguagem. Esse procedimento, como destaca Severino (2016), “permite ao pesquisador ajustar e aperfeiçoar os itens do questionário e do roteiro de entrevistas antes da aplicação definitiva” (Severino, 2016, p. 134).

A coleta dos dados ocorreu em duas etapas complementares: aplicação do questionário, enviado por meio eletrônico (*e-mail* e/ou *WhatsApp*) às/aos participantes, permitindo maior flexibilidade de tempo e espaço para o preenchimento; e realização das entrevistas semiestruturadas, conduzidas virtualmente, gravadas (com consentimento das/os participantes)

e posteriormente transcritas integralmente. Mesmo os sujeitos aceitando participarem voluntariamente da pesquisa, foi necessário vários contatos e lembretes para que os questionários fossem respondidos e enviados.

As entrevistas aconteceram nos meses de janeiro e fevereiro de 2025, precisamente na segunda metade do mês, em função de que as aulas no município estavam sendo finalizadas naquele período e as Pedagogas/os estavam com muitas demandas no trabalho, o que também dificultou a conclusão de todas as entrevistas, no período programado. O tempo médio das entrevistas remotas foi de 35 a 40 minutos. Enquanto as duas entrevistas presenciais, o tempo médio foi de 1 hora e 10 minutos. As/os entrevistadas/os sentiam-se mais confortáveis e seguras/os para falar, rir, fazer comentários, contar experiências, mostrar materiais produzidos e utilizados no ambiente de trabalho. O que não foi possível com as entrevistas remotas em função mesmo das limitações que essas ferramentas e tecnologias dispõem.

A análise dos dados foi orientada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de apreender as determinações, mediações e contradições expressas nas falas das/os participantes. Partindo da compreensão de que a realidade é histórica e processual, o percurso analítico foi conduzido como um movimento teórico-metodológico de aproximação ao objeto, visando à superação das aparências imediatas em direção à totalidade concreta.

O Método Dialético, conforme Triviños (2015, p. 151), “é o método capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações” (Triviños, 2015, p. 151). Esse método permite não somente descrever os dados, mas compreender os nexos, as mediações e as contradições que configuram tanto os processos formativos quanto o desenvolvimento do trabalho pedagógico na realidade concreta.

O processo de análise contemplou as seguintes etapas:

1. Leitura flutuante e exaustiva dos dados: buscando familiarização com os conteúdos e primeira aproximação com o material empírico;
2. Codificação e categorização: estruturando eixos temáticos/analíticos e categorias teóricas, a partir tanto do referencial teórico adotado quanto de categorias emergentes do próprio material empírico;
3. Interpretação das contradições: identificando tensões, limites e possibilidades presentes nas falas e situações relatadas;

4. Articulação teórico-empírica: estabelecendo relações entre os dados empíricos, o referencial teórico e os documentos institucionais, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFAC e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Gamboa (2018) afirma que “as pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora)” (Gamboa, 2018, p. 98). Essa perspectiva orientou todo o movimento analítico, possibilitando apreender como as determinações histórico-sociais, os princípios formativos e os processos institucionais implicam na formação acadêmica e no trabalho pedagógico das/os pedagogas/os.

Lüdke e André (2020, p. 102) destacam que “a análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (Lüdke; André 2020, p. 102). As autoras complementam que “num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Lüdke; André, 2020, p. 102). Esse movimento analítico permitiu superar análises fragmentadas ou meramente descritivas.

A análise ultrapassou a descrição dos dados, assumindo-se como um movimento de reflexão crítica sobre os nexos entre formação inicial, trabalho pedagógico e prática educativa na realidade escolar, considerando suas determinações sociais e históricas. Numa perspectiva inspirada no pensamento de Marx, “o homem só se coloca problemas quando vislumbra as possibilidades de sua resolução” (Faria; 2011, p. 34), o que significa que as contradições presentes na realidade formativa e profissional são, simultaneamente, desafios e possibilidades para sua superação.

2.2.4 Construção das Categorias de Análise

A construção das categorias de análise resultou de um movimento dialético entre o referencial teórico e os dados empíricos, em um permanente processo de aproximação entre o abstrato e o concreto. Nesse percurso, foram definidas tanto categorias teóricas prévias, fundamentadas na literatura especializada e no marco teórico da pesquisa, quanto categorias teóricas emergentes, que se constituíram a partir da análise das falas dos sujeitos.

As categorias teóricas prévias foram estruturadas com base nos conceitos fundamentais que sustentam o debate sobre a formação de pedagogas e pedagogos, a saber:

- A) Formação inicial: processo formativo histórico e socialmente determinado, que articula fundamentos teóricos, científicos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- B) Trabalho pedagógico: prática social vinculada às determinações do modo de produção capitalista, que exige a mediação dos conhecimentos pedagógicos no processo educativo;
- C) Pedagogia como ciência da educação: campo de conhecimento específico que investiga, interpreta, sistematiza e orienta a prática educativa;
- D) *Práxis* pedagógica: unidade entre teoria e prática, que se realiza no movimento de reflexão crítica e intervenção na realidade concreta;
- E) Fundamentos da educação: base teórico-metodológica necessária à compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade.

As categorias teóricas emergentes foram construídas a partir da recorrência, centralidade e relevância dos sentidos atribuídos pelas/os participantes às suas experiências. São elas:

- a) Insuficiência da formação teórica;
- a) Fragilidade na articulação entre teoria e prática;
- b) Desafios no enfrentamento das condições concretas de trabalho;
- c) Sentimento de despreparo diante das contradições da realidade escolar;
- d) Percepção da desvalorização do trabalho pedagógico.

Tabela 1 – Categorias teóricas prévias e emergentes construídas na análise dos dados.

Categorias teóricas prévias	Categorias teóricas emergentes
Formação inicial	Insuficiência da formação teórica
Trabalho pedagógico	Fragilidade na articulação entre teoria e prática
Pedagogia como ciência da educação	Desafios no enfrentamento das condições concretas de trabalho
Práxis pedagógica	Sentimento de despreparo diante das contradições da realidade escolar
Fundamentos da educação	Percepção da desvalorização do trabalho pedagógico

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

A articulação entre as categorias teóricas prévias e emergentes constituiu um movimento dialético que possibilitou compreender o objeto de pesquisa em sua complexidade, superando análises fragmentadas. A construção das categorias não se deu de forma linear ou mecânica, mas como resultado de um processo reflexivo, crítico e rigoroso, orientado pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFAC, por meio da Plataforma Brasil, conforme as exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada conforme *status* do parecer nº 7.340.869 (em anexo). Todo o processo de investigação foi pautado pelo respeito às pessoas participantes, garantindo-se o cumprimento dos princípios da autonomia, da privacidade e da confidencialidade das informações.

As/os participantes foram informadas/os, de forma clara e objetiva, sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e os possíveis desdobramentos da pesquisa. A participação foi voluntária, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o direito à desistência a qualquer momento, sem prejuízos. Os dados foram tratados com sigilo, e a identidade das/os participantes, preservada, por meio da utilização de códigos alfanuméricos (Pedagoga/o 1 — P1, P2) que garantiram o anonimato.

Quanto ao rigor científico, foram respeitados os princípios de fidelidade aos dados, análise contextualizada, vinculação teórico-metodológica com o MHD e clareza na exposição dos resultados, assegurando a coerência interna da pesquisa e sua contribuição para o debate acadêmico sobre a formação de pedagogas/os em âmbito tanto local, quanto nacional.

O método Dialético orientou todo o percurso da pesquisa, desde a formulação do problema, passando pelo referencial, a construção dos instrumentos, a coleta dos dados, até sua análise, possibilitando uma leitura crítica, totalizante e comprometida com a transformação da realidade. Refletir sobre o conhecimento pedagógico à luz do MHD permite compreender sua natureza histórica, social e prática, assim como sua função na mediação dos processos de formação humana.

Dada a adoção do MHD como fundamento ontognosiológico desta pesquisa, torna-se necessário situar a concepção de Pedagogia que orienta a análise do objeto. A seguir, apresenta-se a compreensão da Pedagogia como ciência da educação, assumida como premissa teórico-metodológica indispensável para a investigação da formação e do trabalho pedagógico no contexto da escola básica.

3 PEDAGOGIA, CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, COMO PREMISA TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha de compreender a Pedagogia como ciência da educação não se limita à uma decisão teórica, mas é sobretudo, política e histórica. Tal perspectiva exige recuperar os caminhos de sua constituição enquanto campo de saber, destacando as disputas epistemológicas que marcaram sua afirmação e as tensões que ainda hoje permeiam sua identidade científica e profissional. É nesse movimento de resgate que se torna possível reconhecer a especificidade da Pedagogia como ciência própria, voltada a compreender e orientar a prática educativa, em diálogo com outros campos, mas sem se confundir com eles.

3.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA COMO CAMPO DE SABER E PRÁTICA SOCIAL

Compreender a Pedagogia como ciência da educação exige resgatar sua trajetória histórica, as bases filosóficas que a sustentam, bem como os contextos em que se consolidou como campo teórico-prático. Esta seção tem como objetivo apresentar brevemente os principais marcos históricos, epistemológicos e políticos que contribuíram para a constituição da Pedagogia enquanto Ciência própria e autônoma, em diálogo com outras áreas do conhecimento, mas afirmando sua especificidade diante das exigências da prática educativa.

A constituição da Pedagogia como ciência da educação foi sendo construída historicamente em meio a disputas epistemológicas, políticas e institucionais sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e na organização social. Embora o ato de educar esteja presente desde os primórdios da civilização, é somente a partir da Modernidade — entendida aqui como o período histórico que se inicia entre os séculos XVI e XVII, marcado pela centralidade da razão, pelo avanço científico, pelo processo de secularização e pela emergência do Estado moderno — que a Pedagogia começa a se afirmar como campo de conhecimento sistematizado, ocupando o espaço de mediação entre os fundamentos filosóficos da educação e os modos concretos de execução da prática educativa.

A história da Pedagogia como léxico remonta à Antiguidade, mais especificamente à Grécia, cujo conceito de educação, ou *Paideia*, assumiu dois significados fundamentais: um reflexivo e filosófico, relacionado à finalidade ética da atividade educativa, e outro prático e metodológico, que envolvia a condução da criança no processo de formação para a vida (Saviani, 2021a).

[...] No sentido etimológico da Pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. [...] A partir do século XVII, esses dois aspectos tenderam a se unificar [...] em um sistema coerente: os fins da educação que a Pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais que a mesma Pedagogia elabora com base na psicologia (Saviani, 2021a, p. 2).

Essa dualidade foi importante para o desenvolvimento do pensamento pedagógico ao longo da história, destacando a necessidade de articular os fins éticos da educação e os meios práticos para alcançá-los.

No século XVII, João Amós Comenius (1592–1670), filósofo e teólogo nascido na Morávia (atual República Tcheca), considerado o “pai da Pedagogia Moderna”, deu um importante passo no processo de unificação dos aspectos filosófico e metodológico da educação. Inspirado pelo método científico de Francis Bacon, que valorizava a observação e a experiência como bases do conhecimento, Comenius buscou criar um sistema pedagógico integrado, no qual a Didática fosse aplicada de maneira universal, visando educar todas as pessoas de forma equitativa (Saviani, 2021).

Sua contribuição mais célebre encontra-se na obra *Didática Magna* (1657), na qual apresentou um projeto pedagógico sistemático. Nesse escrito, defendia a ideia de “ensinar tudo a todos”, isto é, uma educação universal, acessível e organizada de forma racional. Entre os princípios que estruturam a obra, destacam-se a valorização do ensino simultâneo — ou seja, a possibilidade de ensinar coletivamente, como se todos fossem um só —, a organização gradual e sequencial dos conteúdos, a defesa do uso da língua materna e a estreita vinculação entre fins éticos e práticas educativas. Comenius, assim, inaugurou uma nova lógica pedagógica: reconheceu a importância da metodologia educacional e articulou-a diretamente às finalidades morais e sociais do ato de educar, marcando a transição da educação como prática difusa para um campo de conhecimento sistematizado.

Após o legado comeniano no século XVII, há um salto temporal significativo até o século XIX, quando Johann Friedrich Herbart (1776–1841), filósofo e pedagogo alemão, contribuiu decisivamente para a consolidação da Pedagogia como disciplina científica. Herbart distinguiu com clareza os dois pilares que fundamentariam a tradição pedagógica: de um lado, os fins éticos da educação, que deveriam ser definidos pela Filosofia; de outro, os meios educacionais, cuja base residia na Psicologia. Essa articulação permitiu a elaboração de um sistema pedagógico mais sistemático e coerente, no qual a prática educativa era orientada por fundamentos teóricos claros.

Entre suas contribuições mais conhecidas estão os chamados “passos formais” do ensino — clareza, associação, sistematização e método — que buscavam organizar o processo educativo de maneira gradual e lógica, assegurando maior eficácia na aprendizagem. Ao incorporar a Psicologia como elemento estruturante da Pedagogia e propor uma metodologia didática fundamentada em princípios racionais, Herbart abriu caminho para o reconhecimento da área como disciplina acadêmica, dando-lhe maior rigor científico e legitimidade no campo do saber (Saviani, 2021a).

O pensamento de Herbart coloca a Psicologia, ciência nascente na época, como elemento contribuidor para organizar o processo didático focado nas operações mentais, servindo-se, basicamente, da lógica associativa e da formação de imagens mentais para organizar o aprendizado. Porém, ele não perde de vista a finalidade moral de toda educação, ou seja, os seus fins éticos, cuja finalidade é formar o sujeito ético e socialmente viável. E para isso, ele se inspira na filosofia kantiana, tomando a premissa de uma filosofia prática (a moral) que, em suma, significa dizer que a razão pura (conhecer) não é suficiente. Faz-se necessária uma razão prática (aplicar o que conhece para alcançar o bem) que permita ao sujeito, ele mesmo definir finalidades morais aceitáveis para os seus atos, não por constrangimento externo ou obediência a regras de qualquer ordem, mas porque não fará nada que ele mesmo não aprovaria como válido para todos os demais.

Na tradição ocidental, sobretudo a partir da filosofia grega, já se delineava uma preocupação com a formação moral e intelectual do ser humano. No entanto, a Pedagogia enquanto campo específico de saber teórico-prático começa a emergir com maior nitidez no século XIX, no contexto da constituição dos sistemas públicos de ensino e das exigências do ensino simultâneo, como destaca Lima (2019). A crescente institucionalização da escola moderna e a busca por racionalidade nos processos educativos contribuíram para a configuração de uma ciência da educação, orientada por princípios filosóficos e metodológicos próprios.

A partir da sistematização da Pedagogia como ciência, articulando filosofia e psicologia, Herbart, se esforça em construir um método pedagógico coerente com os objetivos de formação humana. A cientificidade da Pedagogia, portanto, não se assenta em uma lógica puramente experimental ou técnica, mas em sua capacidade de refletir criticamente sobre a ação educativa, compreendendo-a em sua totalidade e historicidade. Como afirma Franco (2008), ao longo do tempo a Pedagogia foi sendo concebida em diferentes perspectivas: ora como arte, ora como técnica, ora como ciência aplicada, até alcançar a maturidade de uma ciência própria. Quando concebida como arte, a Pedagogia era associada a um saber baseado na experiência e na

sensibilidade do mestre, dependente do talento individual e da intuição para ensinar, sem compromisso com sistematização teórica. Na condição de técnica, passou a ser vista como um conjunto de procedimentos e métodos instrumentais, voltados para a eficiência do ensino, mas ainda subordinada a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia ou a Filosofia. Já a concepção da Pedagogia como ciência implica reconhecer sua autonomia epistemológica, com objeto, linguagem e método específicos: seu objeto são os processos educativos em sua totalidade; sua linguagem é construída a partir de categorias próprias, forjadas na reflexão pedagógica; e seu método — no singular — remete ao movimento investigativo que articula teoria e prática, considerando a historicidade e a complexidade da educação.

Essa autonomia, entretanto, foi alvo de debates. Durkheim, ainda no século XIX, sustentava que a Pedagogia não reunia os requisitos necessários para se constituir como ciência, na medida em que a entendia mais como uma prática normativa orientada por fins sociais do que como um campo capaz de formular leis próprias (Durkheim, 2011). Essa divergência revela a tensão histórica que marca a identidade epistemológica da Pedagogia: entre o reconhecimento de sua especificidade e a tentativa de reduzi-la a uma aplicação de saberes advindos de outras áreas. Franco (2008) reforça que somente ao assumir-se como ciência própria — isto é, autônoma, com objeto definido, linguagem e método peculiares — a Pedagogia pode responder aos desafios contemporâneos da educação, especialmente no que se refere ao compromisso com a formação integral e emancipadora dos sujeitos.

Ainda no contexto da Modernidade e da consolidação dos sistemas públicos de ensino, ganha força o positivismo, filosofia sistematizada por Auguste Comte (1983). Esse paradigma atribuía ao conhecimento científico a capacidade de organizar racionalmente todas as dimensões da vida social, incluindo a educação. Sua lógica, de base empirista, considerava válido apenas o conhecimento que pudesse ser observado, demonstrado e verificado. Segundo Comte, o desenvolvimento do pensamento humano passa por três estágios — o teológico, o metafísico e o positivo — sendo este último o mais avançado, por subordinar tanto a imaginação (própria do estado teológico) quanto a abstração racional (característica do estado metafísico) à observação dos fatos. Assim, “o estado positivo consiste em subordinar tanto a imaginação quanto a argumentação à observação dos fatos” (Comte, 1983, p. 4).

Foi a partir dessa base que emergiu a chamada Pedagogia Científica, que buscava aplicar os métodos das ciências naturais ao campo da educação. Tal perspectiva se consolidou em diálogo estreito com a nascente Psicologia e com o avanço das ciências sociais, propondo que o processo educativo deveria ser pautado em evidências objetivas e resultados mensuráveis. A

observação empírica, a experimentação e a mensuração foram assumidas como princípios centrais, numa tentativa de tornar a educação mais eficiente e funcional aos sistemas escolares em expansão (Lima, 2019).

Essa vertente marcou um deslocamento importante: a Pedagogia passou a ser compreendida não apenas como arte ou técnica, mas como um campo que deveria recorrer ao método científico para organizar e legitimar suas práticas. Contudo, o vínculo estreito com a lógica positivista também restringiu a reflexão pedagógica, uma vez que subordinava a complexidade do fenômeno educativo a critérios de objetividade e utilidade social, o que seria objeto de críticas posteriores.

Nesse contexto, a Pedagogia passa a ser compreendida como uma ciência aplicada, voltada para o estudo dos métodos mais eficazes de ensino e aprendizagem. Essa concepção influenciou fortemente o movimento da Escola Nova, que introduziu abordagens mais centradas no aluno, na atividade, na experimentação e na aprendizagem ativa, conforme propunha John Dewey, e, que foi amplamente difundida por Anísio Teixeira, aqui no Brasil (Lima; Ferreira, 2024).

A Escola Nova surgiu no início do século XX com a proposta de renovar a educação, buscando, por um lado, superar o modelo tradicional, centrado na transmissão verbal e na disciplina rígida, e, por outro, incorporar princípios da ciência moderna à prática pedagógica. Inspirada pela lógica da “pedagogia experimental”, esse movimento defendia que o ensino deveria basear-se em dados objetivos, diagnósticos psicológicos, testes de desempenho e estratégias validadas empiricamente (Libâneo, 2010). Como reafirmam Lima e Ferreira (2024), a pedagogia experimental se consolidou como uma ciência da educação — ou, no dizer de Libâneo, como uma “ciência experimental da educação”.

Esse enfoque contribuiu para consolidar a Pedagogia como campo de estudo sistematizado, conferindo-lhe maior legitimidade científica ao articular práticas pedagógicas com resultados mensuráveis. Contudo, também gerou críticas significativas. Para Saviani (2008), por exemplo, a ênfase na dimensão experimental e psicologizante da educação resultou em uma excessiva tecnificação do processo pedagógico, reduzindo-o a procedimentos operacionais e obscurecendo sua dimensão social e política. Nessa mesma linha, Franco (2008) argumenta que a centralidade nos métodos empíricos, ainda que importante, acabou por restringir a Pedagogia a uma lógica funcionalista, incapaz de responder plenamente às finalidades formativas e emancipadoras da educação.

Lima (2019) alerta que, sob o influxo do positivismo, a pedagogia correu o risco de perder sua dimensão crítica e formativa, tornando-se um “campo técnico-instrumental” que respondia mais às exigências dos sistemas escolares do que às necessidades emancipadoras dos sujeitos. A partir da segunda metade do século XX, intensificam-se os debates em torno da natureza científica da Pedagogia, sobretudo diante da fragmentação dos campos de conhecimento que compõem os chamados Fundamentos da Educação. Em meio à hegemonia de saberes importados — como a Psicologia, a Sociologia ou a Filosofia da Educação — a Pedagogia passou a ser, muitas vezes, dependente de pressupostos epistemológicos alheios. Essa fragmentação acabou por comprometer a autonomia da Pedagogia e a compreensão de seu verdadeiro objeto: a prática educativa. Em outras palavras, a questão das áreas de conhecimento que integram o que se chamou de Fundamentos da Educação, remete ao debate entre a Pedagogia ser “a” ciência da educação e o lugar das chamadas “ciências da educação,” que deslocariam da Pedagogia o atributo científico.

Franco (2008) alerta para esse esvaziamento epistemológico ao afirmar que, historicamente, a Pedagogia foi concebida como arte, ciência aplicada, técnica ou mesmo como uma área auxiliar, “em dependência com outras teorias explicativas do processo educativo” (Franco, 2008, p. 14). No entanto, essa condição de subalternidade não condiz com sua real função. Para a autora, é imprescindível reconhecer a Pedagogia como uma ciência da prática, capaz de “pensar e teorizar as questões educativas de forma independente”, organizando e orientando as ações estruturais que envolvem o ensino, a aprendizagem e a formação humana.

Essa concepção é reforçada por Pimenta (2011), ao indicar que, em países como Alemanha, a Pedagogia assumiu, desde Comenius e Herbart, o papel de ciência responsável pela formação do sujeito em sua totalidade, articulando aspectos morais, estéticos e sociais. Já em contextos anglófonos (fala inglesa) ou na França, houve uma substituição do termo Pedagogia por *Ciência da Educação*, o que sinaliza uma tentativa de conferir à educação um *status* científico, mas frequentemente sem manter a centralidade da prática educativa como objeto de análise.

No contexto brasileiro, a crítica à ausência da Pedagogia como ciência no currículo dos cursos que levam seu nome é recorrente. Lima e Carvalho (2024a) apontam que a trajetória histórica do curso de Pedagogia revela “a ênfase das chamadas Ciências ou Fundamentos da Educação nos modelos formativos, em detrimento da própria Pedagogia enquanto campo científico” (Lima; Carvalho, 2024a, p. 1). Tal constatação reforça a necessidade de recuperar o

estatuto epistemológico da Pedagogia e de fortalecê-la como fundamento teórico-prático da formação da/o Pedagoga/o e do trabalho pedagógico.

Ao reafirmar a Pedagogia como ciência da educação, portanto, reafirma-se também sua função de interpretar, analisar e transformar a prática educativa em todas as suas dimensões. Trata-se de reconhecer que, embora dialogando com outras ciências, a Pedagogia possui uma especificidade própria: ela não se limita à compreensão dos fatores que condicionam a educação, mas investiga e propõe os meios e fins do processo educativo. Nas palavras de Franco (2008):

A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza as ações estruturais, que produzem novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade (Franco, 2008, p. 73).

As concepções anteriores — que ora concebiam a Pedagogia como arte, ora como técnica ou mesmo como ciência de caráter experimental — mostraram-se insuficientes para dar conta da complexidade do fenômeno educativo, justamente por manterem uma cisão entre teoria e prática. É nesse contexto que ganha relevo a compreensão da Pedagogia como ciência da *práxis*, distinta da mera prática empírica. A *práxis*, aqui, é entendida como unidade dialética entre teoria e prática, em que a reflexão crítica orienta a ação transformadora e a ação retroalimenta a teoria. Como afirma Saviani (2021a), a pedagogia, como ciência da educação, é ciência da prática educativa, ou seja, ciência da *práxis*, que se caracteriza pela unidade entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a Pedagogia assume a tarefa de promover, por meio da educação, a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir na realidade social e atuar como agentes de transformação.

A Pedagogia pode não se render ao pragmatismo técnico e ao enfoque puramente instrumental, mas pode continuar a refletir sobre os fins da educação e sua relação com os valores sociais e políticos que orientam a prática educativa. Não há dicotomia entre teoria e prática, já que estes estão entrelaçados de forma dialética (Lima, 2019, p. 846), sendo necessário um constante movimento de reflexão crítica para que a Pedagogia se mantenha relevante diante dos desafios contemporâneos.

Portanto, a renovação da Pedagogia, nesse contexto, exige a capacidade de incorporar as novas demandas sociais e educacionais, sem perder a clareza de seus objetivos mais

profundos. Como afirma Franco (2008), a Pedagogia deve se afirmar como uma “ciência da *práxis*”, ou seja, uma ciência que organiza as ações estruturais para produzir novas condições de exercício pedagógico, sempre em consonância com os ideais de emancipação e transformação social.

Dessa forma, compreende-se que a Pedagogia, ao se firmar como ciência da educação, reafirma sua centralidade no trabalho pedagógico e na formação de sujeitos históricos. Mais do que um campo auxiliar, ela se constitui como saber fundante, que articula teoria e prática em favor de uma educação crítica e transformadora. As seções seguintes aprofundarão essa reflexão ao analisar como os cursos de Pedagogia têm abordado essa dimensão científica da Pedagogia na formação inicial das/os pedagogas/os.

3.2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS E OS DESAFIOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação em Pedagogia desempenha um papel essencial na preparação da/o pedagoga/o, fornecendo-lhe bases teóricas e práticas necessárias para a realização do trabalho pedagógico de forma qualificada. Enquanto ciência da educação, a Pedagogia proporciona uma compreensão crítica do fenômeno educativo, possibilitando à/o pedagoga/o analisar práticas pedagógicas, relações sociais e dinâmicas educacionais presentes nas instituições de ensino (Franco, 2016).

Segundo Libâneo (2022), a Pedagogia é fundamental para todos os profissionais que se dedicam ao trabalho pedagógico em sentido amplo. Para o autor, “os formadores de profissionais da educação exercem forte influência no ânimo e no encantamento pela profissão por parte dos estudantes, uma profissão eminentemente pedagógica” (Libâneo, 2022, p. 634). Essa afirmação reforça a centralidade da Pedagogia como campo de saber que estrutura a formação docente, e alimenta o engajamento e a identidade profissional daqueles que escolhem a educação como caminho.

Nesse sentido, a Pedagogia, como ciência que fundamenta o trabalho pedagógico, é indispensável para a atuação crítica, intencional e transformadora da/o pedagoga/o. Libâneo *et al.* (2022) reforçam que a Pedagogia transcende o âmbito do curso de Pedagogia, sendo base para todas as ações educativas.

É fundamental que as/os futuras/os pedagogas/os compreendam a natureza da Pedagogia, reconhecendo-a como ciência da educação voltada à análise e à orientação dos processos formativos que se realizam tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Essa compreensão permite superar uma visão restrita da profissão, que muitas vezes reduz o trabalho pedagógico ao espaço escolar. Conforme destacam Libâneo *et al.* (2022, p. 634), “os formadores precisam esclarecer os estudantes sobre o que é a Pedagogia, sobre o sentido da Pedagogia”. A conscientização sobre esse papel e sua abrangência favorece uma prática crítica e fundamentada, capaz de promover intervenções que considerem as condições sociais, econômicas, culturais e materiais de vida dos sujeitos.

A formação humana é o cerne do trabalho pedagógico. A Pedagogia, segundo Libâneo *et al.* (2022, p. 634), atua intencionalmente em todos os espaços sociais em que os sujeitos se socializam, aprendem e se desenvolvem. Esse processo demanda uma compreensão abrangente dos múltiplos contextos – sociais, políticos, econômicos e ideológicos – que permeiam a existência humana. Assim, o trabalho pedagógico deve estar orientado para a transformação dos sujeitos, promovendo sua autonomia e emancipação. A formação humana, para Libâneo *et al.* (2022), integra necessariamente a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a constituição crítica do ser humano.

A literatura pedagógica apresenta diferentes designações para o trabalho desenvolvido no campo da educação, como *trabalho educativo*, *trabalho pedagógico* e *práxis pedagógica*. Embora alguns autores empreguem tais expressões de forma equivalente, neste estudo assumo que o trabalho pedagógico corresponde ao trabalho educativo em sentido amplo, por se tratar da ação intencional de formar a humanidade em cada sujeito por meio da socialização do saber produzido historicamente. Contudo, reconheço que a práxis pedagógica constitui o nível qualificado do trabalho pedagógico, isto é, quando se efetiva a articulação consciente entre teoria e prática em direção à emancipação humana. Essa definição evita ambiguidades conceituais e sustenta a compreensão da Pedagogia enquanto ciência orientadora das práticas educativas.

A formação humana é o cerne do trabalho pedagógico. A Pedagogia, segundo Libâneo *et al.* (2022, p. 634), atua intencionalmente em todos os espaços sociais em que os sujeitos se socializam, aprendem e se desenvolvem. Esse processo demanda uma compreensão abrangente dos múltiplos contextos – sociais, políticos, econômicos e ideológicos – que permeiam a existência humana. Assim, o trabalho pedagógico deve estar orientado para a transformação dos sujeitos, promovendo sua autonomia e emancipação. Para Libâneo *et al.* (2022), a formação

humana integra necessariamente a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a constituição crítica do ser humano.

Na mesma direção, Saviani (2021b, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para o autor, a educação é um trabalho deliberado e consciente que visa à formação da humanidade nos sujeitos, ressaltando o caráter político e transformador desse processo. Desse modo, neste texto, adoto a perspectiva de que trabalho pedagógico e trabalho educativo podem ser tratados como equivalentes, uma vez que ambos expressam a intencionalidade de formar sujeitos críticos e conscientes, sendo a Pedagogia a ciência que dá base a essa ação.

Portanto, tanto Libâneo *et al.* (2022) quanto Saviani (2021b) reafirmam que a Pedagogia fundamenta um trabalho pedagógico voltado à formação de sujeitos críticos, conscientes e, socialmente comprometidos, rompendo com uma visão neutra e, descontextualizada da educação. Faria (2021) acrescenta que a práxis pedagógica implica a ação intencional e transformadora da/o pedagoga/o:

O professor agindo intencionalmente, a partir de sua concepção de mundo, de homem, de educação e de escola, identifica os problemas concretos da prática educativa e intervém pedagogicamente, de modo a contribuir, simultaneamente, com a transformação da escola e da sociedade (Faria, 2021, p. 249).

Dessa forma, compreende-se que o trabalho pedagógico, ao articular a formação humana em sentido amplo, pode alcançar o nível de práxis pedagógica, entendida como ação refletida e transformadora que une teoria e prática em prol da emancipação humana. Essa compreensão consolida a ideia de que a Pedagogia é ciência fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico, consciente e socialmente comprometido, em todos os espaços educativos em que a/o pedagoga/o intervém.

3.2.1 Contribuições da Pedagogia para a Formação da/o Pedagoga/o

A formação da/o pedagoga/o é fundamental na constituição de profissionais capazes de realizar o Trabalho Pedagógico com intencionalidade crítica e compromisso social. Nesse processo, a Pedagogia, entendida como ciência da educação, oferece os fundamentos teórico-

práticos que orientam a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade, historicidade e pluralidade.

Severo e Pimenta (2023) defendem que a Pedagogia deve ser assumida como um saber estruturante e integrador de todo o projeto pedagógico do curso, o que implica reconhecê-la como campo e produção de conhecimento sobre as práticas educativas, e não apenas como tecnologia de ensino ou recurso metodológico auxiliar. Para os autores, é fundamental que a Pedagogia estude a si mesma como disciplina, enfrentando o silenciamento de sua dimensão epistemológica nas formações atuais.

Essa crítica é especialmente relevante no contexto brasileiro, no qual, como mostram os autores, a identidade da/o pedagoga/o tem sido reiteradamente obscurecida pelas reformas curriculares que subordinam a formação pedagógica a concepções técnicas e pragmáticas. O discurso que reduz a Pedagogia à docência, sem considerar sua base teórica autônoma, contribui para o esvaziamento do curso e da profissão, impedindo a consolidação de um núcleo epistemológico próprio (Severo; Pimenta, 2023).

Nesse sentido, a formação da/o pedagoga/o não pode se restringir à aquisição de conteúdos fragmentados ou à instrumentalização metodológica. Ela requer uma articulação dialética entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e experiências escolares, de modo a possibilitar a construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Como afirma Faria (2011), a função da/o pedagoga/o exige condutas éticas e reflexivas que permitam ao educador atuar com responsabilidade coletiva, discernimento e compromisso com a formação humana.

Para que essa articulação seja efetiva, é preciso superar a fragmentação curricular que ainda marca muitos cursos de Pedagogia. Como apontam Severo e Pimenta (2023), os currículos precisam assegurar à Pedagogia sua condição disciplinar, isto é, o reconhecimento de seu estatuto científico e de seu objeto próprio de investigação: as práticas educativas em seus diversos contextos. Tal reconhecimento é condição indispensável para que a formação inicial das/os pedagogas/os possa se constituir como um processo crítico e não meramente adaptativo às exigências do mercado ou das reformas educacionais de cunho neoliberal.

Assim, a Pedagogia, enquanto ciência da educação, deve oferecer instrumentos teóricos e metodológicos capazes de subsidiar práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral dos educandos. Como destaca Faria (2022, p. 126), educar exige mobilizar os sujeitos para a aprendizagem, planejar estratégias coerentes, repensar os conteúdos, avaliar com

intencionalidade e reorganizar constantemente os elementos do processo educativo à luz da realidade concreta.

Diante dos desafios impostos pela tecnificação da educação e pela precarização da formação, a valorização da Pedagogia como campo de saber é uma exigência política e acadêmica. A/o pedagoga/o precisa ser preparada/o para exercer sua função em diferentes espaços educativos, compreendendo criticamente seu papel como agente de mediação cultural, de produção de conhecimento pedagógico e de defesa do direito à educação de qualidade para todos.

Em síntese, reconhecer a Pedagogia como ciência, curso e profissão é condição para que a formação de pedagoga/o supere as dicotomias entre teoria e prática, entre ensinar e educar, entre instruir e formar. A formação da/o pedagoga/o deve ser, portanto, um espaço de afirmação do conhecimento pedagógico como saber fundante do trabalho educativo, comprometido com a construção de uma escola pública, democrática, socialmente referenciada e orientada por princípios éticos e emancipatórios. Nesse sentido, a valorização da Pedagogia em sua especificidade científica torna-se fundamental para enfrentar as tendências reducionistas e pragmatistas da formação docente, assegurando uma prática pedagógica crítica e voltada à emancipação humana.

3.2.2 A Luta pela Regulamentação da Profissão de Pedagoga/o e a atuação da RePPed

A indefinição histórica acerca da identidade profissional da/o pedagoga/o, evidenciada nas Diretrizes Curriculares e nas disputas conceituais do campo educacional, tem se desdobrado também na ausência de uma legislação específica que regule a profissão de pedagoga/o no Brasil. Essa lacuna jurídica contribui para o apagamento da especificidade do trabalho pedagógico, legitima a sobreposição de funções e sustenta a precarização das condições de atuação nas escolas e fora delas.

A luta pela regulamentação da profissão é, portanto, uma luta pelo reconhecimento da Pedagogia como ciência e da/o pedagoga/o como profissional com saberes, atribuições e responsabilidades próprias. Não se trata de reivindicar privilégios corporativos, mas de afirmar o direito à formação sólida, ao exercício qualificado do trabalho educativo e à valorização da práxis pedagógica como elemento central da escola pública.

Nesse contexto, ganha destaque a atuação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), criada em 2021, como articulação coletiva de profissionais e estudiosos

comprometidos com a defesa da Pedagogia como ciência da educação, da valorização da profissão e do fortalecimento da formação crítica e emancipadora. A RePPed tem se posicionado publicamente em defesa da regulamentação da profissão de pedagoga/o, elaborando documentos, realizando debates e mobilizando a comunidade acadêmica e profissional em torno dessa pauta.

Nessa perspectiva de ampliação da mobilização política em defesa da Pedagogia, vale destacar a recente proposição do Projeto de Lei nº 4704/2024, de autoria da deputada federal Dandara Tonantzin (PT-MG), que institui a Semana Nacional em Defesa da Pedagogia. O projeto, apresentado em dezembro de 2024, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados, tendo sido aprovado pela Comissão de Educação em maio de 2025, e representa um marco importante na luta pelo reconhecimento institucional da Pedagogia.

A proposição [de iniciativa da Rede] dialoga diretamente com a atuação da RePPed, tanto que de acordo com a programação do evento previsto para agosto deste ano de 2025, a deputada participará da mesa de encerramento do II Seminário Nacional de Pedagogia (SENPED), promovido pela Rede, evidenciando a convergência entre a mobilização acadêmica e a articulação política.

A criação de uma semana nacional dedicada à valorização da Pedagogia configura-se como um instrumento de visibilidade pública da área, contribuindo para a sensibilização da sociedade sobre a importância do trabalho pedagógico e fortalecendo os argumentos em favor da regulamentação profissional. Essa iniciativa amplia o escopo das ações da RePPed, que passa da mobilização acadêmica à incidência no campo legislativo, demonstrando a maturidade política da Rede em articular diferentes esferas na defesa da Pedagogia como ciência, curso e profissão.

No documento *Por que defendemos a regulamentação da profissão de pedagoga/o?* a RePPed destaca que “a ausência de regulamentação profissional contribui para a descaracterização do trabalho pedagógico, autorizando que múltiplos profissionais exerçam funções próprias da/o pedagoga/o, sem formação específica, comprometendo a qualidade do processo educativo” (RePPed, 2022, p. 3).

A proposta de regulamentação elaborada pela RePPed parte da compreensão de que a/o pedagoga/o é sujeito que atua com intencionalidade, fundamentação teórica e compromisso com a formação humana. Isso implica reconhecer suas funções no planejamento, coordenação, avaliação, docência e gestão dos processos pedagógicos nas instituições educativas — não

como assistente de outras profissões, mas como protagonista da organização do trabalho pedagógico.

Essa luta, como alertam Mascarenhas e Severo (2024), não se reduz ao campo jurídico, mas é também epistemológica e política. A regulamentação da profissão está vinculada à consolidação da Pedagogia como campo de saber, à valorização do conhecimento pedagógico e à necessidade de uma formação sólida e crítica para a transformação das práticas escolares. Ela também dialoga diretamente com o objeto desta pesquisa, ao tocar nos limites e possibilidades dos processos formativos de pedagogas/os e na construção de uma identidade profissional crítica, ética e comprometida com a escola pública.

Assumir essa pauta como central é também afirmar a necessidade de reconfigurar os currículos dos cursos de Pedagogia, de modo que contemplem os fundamentos científicos do trabalho pedagógico, fortaleçam o papel teórico-político da/o pedagoga/o e superem a lógica da polivalência e da adaptação às demandas administrativas das redes de ensino.

A análise das Diretrizes Curriculares, das políticas de formação e da ausência de regulamentação legal da profissão de pedagoga/o evidencia a complexidade e as contradições que marcam a constituição da identidade profissional no campo da Pedagogia. As normativas legais, embora representem avanços em certos aspectos, têm se mostrado insuficientes para enfrentar as determinações estruturais que precarizam a formação e fragilizam o trabalho pedagógico.

As alterações sucessivas nas diretrizes – como as Resoluções de 2006, 2015, 2019 (revogada) e 2024 – demonstram que o campo formativo está em permanente disputa, oscilando entre projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana e políticas educacionais pautadas pela lógica da eficiência, da flexibilização e da redução da formação à aquisição de competências genéricas. Esse cenário tem implicado diretamente nos cursos de Pedagogia, produzindo formações fragmentadas, instáveis e por vezes despolitizadas.

A *Carta Aberta* do GEPEFE/FEUSP (2024) adensa o debate ao denunciar o “aprofundamento da negação da Pedagogia como ciência, curso e profissão” promovido pelas Diretrizes Curriculares expressas na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Segundo o documento, essa Resolução silencia a produção teórica crítica acumulada historicamente pela Pedagogia e reduz seu campo de conhecimento a um mero “adjetivo pedagógico”, desprovido de fundamentos epistemológicos e políticos. Essa desconsideração compromete intensamente a formação de Pedagoga/o, pois rompe com o entendimento da Pedagogia como campo científico responsável por dar direção, sentido e fundamentação ao trabalho pedagógico.

A carta afirma que “a Pedagogia, enquanto campo de conhecimentos necessários à formação docente, fica subsumida ao adjetivo pedagógico, dissociado dos fundamentos epistêmicos e políticos que nutrem as finalidades do processo educativo” (GEPEFE/FEUSP, 2024, p. 5). Esse esvaziamento não é acidental: faz parte de uma lógica neoliberal que instrumentaliza a formação da Pedagoga/o e nega à Pedagogia seu papel histórico de resistência e proposição de um projeto educacional emancipador.

Assim, reafirma-se a necessidade urgente de reposicionar a Pedagogia em seu devido lugar: como ciência, como curso de formação com especificidades próprias e como profissão que responde a múltiplas dimensões da educação. Defender esse lugar é defender a escola pública, democrática e socialmente referenciada.

Nesse contexto, a atuação da RePPed e a defesa da regulamentação da profissão de pedagoga/o representam iniciativas fundamentais para o fortalecimento da Pedagogia como ciência da educação e para a valorização do trabalho pedagógico. Reafirmar a especificidade, a intencionalidade e o compromisso ético-político desse trabalho é parte essencial da construção de uma formação crítica e de uma escola pública voltada à humanização e à transformação social.

É à luz dessas determinações históricas, políticas e epistemológicas que esta pesquisa se estrutura e se desenvolve. Na próxima seção, aprofundaremos essas questões ao discutir o Trabalho Pedagógico: concepção, dimensões e fundamentos, compreendendo-o como expressão concreta da práxis educativa e como mediação essencial entre os saberes pedagógicos e as finalidades histórico-sociais da educação.

3.3 TRABALHO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÃO, DIMENSÕES E FUNDAMENTOS

O conceito de trabalho pedagógico ocupa posição central nas análises sobre a formação e a atuação da/o pedagoga/o, configurando-se como categoria teórica essencial para a compreensão da prática educativa em sua dimensão crítica e transformadora. No entanto, apesar de sua recorrência nos discursos educacionais, constata-se que, muitas vezes, o termo é utilizado de forma imprecisa ou tratado como sinônimo de prática pedagógica, ação didática ou metodologia, desconsiderando suas especificidades e seu potencial teórico e político (Ferreira, 2018).

Com base nos estudos de Fuentes e Ferreira (2017), Ferreira (2018) e Dressler e Ferreira (2022), este trabalho adota a concepção de Trabalho Pedagógico como aquele que articula

intencionalmente métodos, técnicas e avaliações voltadas à produção do conhecimento, em diálogo com projetos pedagógicos individuais e institucionais. Trata-se de um conceito que ultrapassa a mera ação didática, caracterizando-se pela relação dialética entre teoria e prática, individualidade e coletividade, ação e reflexão crítica.

Segundo Fuentes e Ferreira (2017), o trabalho pedagógico deve ser compreendido a partir de uma abordagem multidimensional, envolvendo quatro dimensões inter-relacionadas: histórico-ontológica, pedagógica, social e ético-política. Cada uma dessas dimensões confere ao trabalho pedagógico um caráter específico e indissociável.

A dimensão histórico-ontológica evidencia o trabalho pedagógico como expressão da essência humana, entendendo o trabalho como atividade que transforma a natureza e, ao mesmo tempo, constitui o ser humano. “Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (Marx; Engels, 1978, p. 19). Assim, a ação educativa se configura como mediação para a formação humana, despontando o caráter ontológico da educação como trabalho e prática social.

A dimensão pedagógica refere-se à intencionalidade da ação educativa, fundamentada em teorias e projetos pedagógicos que orientam a produção do conhecimento. Conforme destaca Fuentes e Ferreira (2017), o trabalho pedagógico não se reduz à prática didática, mas é estruturado a partir de bases teóricas que direcionam sua ação para a formação crítica, a autonomia intelectual e a emancipação dos sujeitos.

A dimensão social compreende o trabalho pedagógico como prática inserida na sociedade, mediada pelas contradições históricas e pelas condições materiais concretas. Como enfatiza Saviani (2015), a prática educativa é uma atividade mediadora no interior da prática social, e seu ponto de partida e de chegada são as demandas concretas da realidade social.

Por fim, a dimensão ético-política destaca o compromisso do Trabalho Pedagógico com a formação para a cidadania crítica, a justiça social e a transformação da realidade. O Trabalho Pedagógico não é neutro; é permeado por escolhas políticas e valores que orientam sua prática em direção à emancipação humana (Fuentes; Ferreira, 2017).

De acordo com Ferreira (2018), na escola, o Trabalho Pedagógico se efetiva como a produção de conhecimento em movimento dialético entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, configurando a práxis pedagógica. Trata-se da materialização de escolhas, crenças e valores que se expressam nas práticas educativas cotidianas, envolvendo relações de diálogo, interação e construção coletiva do saber.

Embora o Trabalho Pedagógico se configure como atividade imaterial — voltada à produção de conhecimento e subjetividades — ele está inserido no contexto das relações sociais capitalistas, o que impõe contradições e desafios à sua realização. Segundo Ferreira (2018) e Dressler e Ferreira (2022), as políticas neoliberais e a precarização das condições de trabalho da/o pedagoga/o implicam diretamente no Trabalho Pedagógico, restringindo espaços e tempos para a reflexão crítica e a produção de práticas emancipatórias.

Ainda assim, o Trabalho Pedagógico permanece como espaço de resistência e de possibilidades de transformação. Conforme Vázquez (1977), a práxis pedagógica implica a superação da dicotomia entre teoria e prática, promovendo a humanização dos sujeitos e a construção de novas possibilidades de ser e de agir no mundo.

Portanto, o Trabalho Pedagógico, compreendido em sua multidimensionalidade, constitui o eixo estruturante da formação e da atuação da/o pedagoga/o. Sua concepção crítica e dialética é basilar para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana e com a transformação social.

3.3.1 O Fenômeno Educativo e a Especificidade da Educação

A compreensão do fenômeno educativo pressupõe o reconhecimento de sua natureza histórica, material e socialmente constituída. A educação se configura como prática social atravessada por contradições, marcada por interesses de classe distintos, mediações culturais complexas e intencionalidades políticas em constante disputa. Nessa perspectiva, supera-se a concepção de neutralidade educacional para afirmar seu caráter histórico e transformador, inscrevendo-a nos processos coletivos de produção da humanidade.

Dermeval Saviani (2021b) oferece uma das contribuições mais significativas para a compreensão do trabalho educativo, definindo-o como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani (2021b, p. 13). Esta formulação evidencia que a educação não constitui um fenômeno natural ou espontâneo, mas uma construção histórica dirigida à formação humana consciente e intencional. Em outro texto clássico, Saviani (2015) aprofunda essa definição ao situar a educação no âmbito do trabalho não material, esclarecendo que se trata de um processo no qual o ato de produção e o de consumo se imbricam, como na aula, que é “produzida pelo professor e consumida pelos alunos”

simultaneamente (Saviani, 2015c, p. 287). A especificidade da educação reside justamente nesse caráter intencional e histórico, voltado à constituição de uma “segunda natureza” humana, que não é dada biologicamente, mas produzida socialmente.

Em consonância com essa perspectiva, Newton Duarte (2013) amplia a discussão ao afirmar que o trabalho educativo opera como mediação fundamental na transformação do indivíduo em ser humano plenamente desenvolvido. Para o autor, a educação escolar desempenha papel central na formação da individualidade para si, promovendo a apropriação consciente das objetivações humanas historicamente acumuladas.

A educação escolar, nesse contexto, emerge como modalidade específica do trabalho pedagógico, caracterizada pela mediação sistemática e consciente dos conhecimentos socialmente elaborados. Esta especificidade confere à instituição escolar uma função social imprescindível: a socialização democrática dos saberes científicos, filosóficos e artísticos que se constituem como instrumentos culturais fundamentais para a compreensão e transformação da realidade. Conforme defende Saviani (2015c), a escola é a instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, distinguindo-o do saber espontâneo ou fragmentado. Essa diferenciação legitima o papel da escola como espaço de mediação entre o saber popular e a cultura erudita, condição para a democratização do conhecimento.

A Pedagogia, enquanto ciência da educação, tem como objeto de estudo as práticas educativas em sua totalidade e diversidade, não se limitando ao ensino formal nem se restringindo aos espaços escolares. A distinção apresentada por Libâneo (2010) é esclarecedora: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2010, p. 55). Esta diferenciação resgata a especificidade da Pedagogia como campo teórico-prático voltado à análise, mediação e organização consciente dos processos educativos.

Pimenta, Pinto e Severo (2021) colaboram ao argumentar que a Pedagogia transcende a instrumentalização técnica da docência, configurando-se como ciência crítica que analisa o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações sociais, políticas e culturais. Os autores defendem a necessidade de superar visões reducionistas da formação docente, resgatando a Pedagogia como campo de reflexão sobre as mediações educativas e os desafios postos à prática transformadora.

A dimensão formativa, ética e política da educação é destacada por diversos autores que enfatizam seu caráter situado e intencional. Franco (2016) contribui significativamente ao afirmar que a prática pedagógica, para ser genuinamente educativa, deve transcender a mera

aplicação de técnicas, constituindo-se como *práxis* pedagógica que articula teoria e prática na perspectiva da transformação social. Para a autora, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 536). O fenômeno educativo se constitui, assim, como espaço de disputas e contradições, exigindo dos profissionais da educação uma postura crítica diante das tensões do mundo social.

A especificidade do trabalho pedagógico requer vigilância constante contra os riscos de banalização da educação e desvalorização da Pedagogia, particularmente quando o fenômeno educativo é diluído em discursos administrativos, tecnicistas ou de cunho meramente instrumental. Libâneo (2010) alerta para esses perigos ao questionar a redução da Pedagogia a metodologias de ensino, defendendo sua compreensão como ciência da educação que investiga a realidade educativa. O autor sustenta que

O campo de estudos da pedagogia é o campo das práticas educativas. Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão pedagógica. Isso significa que a ação educativa é sempre uma ação pedagógica (não apenas a que se exerce na escola), enquanto prática social específica. (Libâneo, 2010, p. 54).

Assim, a especificidade da educação se manifesta em sua capacidade de intervir conscientemente nos processos de constituição dos sujeitos, promovendo a mediação dialética entre saberes historicamente elaborados, culturas em movimento e práticas sociais transformadoras. A formação dos profissionais da educação e por conseguinte, da pedagoga/o deve, portanto, assegurar a apropriação crítica do conhecimento pedagógico e a compreensão do fenômeno educativo como espaço privilegiado de formação humana e construção de alternativas societárias. Nesse horizonte, o fortalecimento da Pedagogia como ciência e a valorização da educação como prática social emancipatória constituem condições elementares para o exercício consciente, ético e politicamente comprometido do trabalho pedagógico. A educação, compreendida em sua especificidade histórica e social, torna-se assim instrumento de humanização e transformação da realidade.

3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: ENTRE O DISCURSO FORMATIVO E OS DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO PROFISSIONAL

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco, aprovado em 2009, revela avanços importantes no enfrentamento de questões históricas da formação de pedagoga/o no Brasil, bem como, evidencia limitações teóricas e práticas que dialogam diretamente com os achados desta pesquisa.

Ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da época (Resolução CNE/CP nº 1/2006), o PPC tem como foco formativo a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporando ainda áreas como gestão, práticas educativas não escolares e o compromisso com a escola pública e com a diversidade sociocultural da região amazônica. Importa destacar que esse PPC não foi atualizado em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, permanecendo, portanto, ancorado em diretrizes anteriores.

O Documento reconhece explicitamente que a formação da pedagoga/o não pode ser reduzida à dimensão técnica ou instrumental. Em sua justificativa, recorre a autores como Pérez Gómez e Perrenoud para afirmar a necessidade de superar a racionalidade técnica e promover uma formação que articule prática investigativa, experiência e saber teórico. Há, portanto, um esforço discursivo em valorizar o trabalho pedagógico como atividade intelectual, social e política, (UFAC, 2009).

Entre os princípios norteadores, o PPC aponta a docência como núcleo central da formação; a escola pública como campo privilegiado de intervenção; a relação teoria e prática como eixo integrador; e a mobilização permanente de saberes por meio da prática investigativa (UFAC, 2009). Essa perspectiva está em consonância com a crítica às formações fragmentadas e conservadoras, tão denunciadas pela literatura crítica sobre formação docente.

Entretanto, a ênfase reiterada na docência nos anos iniciais como “habilitação básica” mantém o risco de restringir a identidade profissional da/o pedagoga/o à atuação em um único segmento educacional, reproduzindo a lógica de subalternização da Pedagogia frente às demais licenciaturas. Mais do que isso, conforme analisam Santos, Carvalho e Santos (2021), o curso de Pedagogia da UFAC se constituiu historicamente alinhado à centralidade da docência, em consonância com o discurso da ANFOPE, sem considerar a Pedagogia como campo científico autônomo. Esse direcionamento acabou por consolidar um projeto formativo voltado prioritariamente à docência, reforçando a tradição de compreender o curso como lócus de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais, em detrimento da afirmação da Pedagogia como ciência da educação.

O currículo está estruturado em três núcleos formativos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e Estudos Integradores. A proposta contempla componentes como Investigação e Prática Pedagógica, Oficinas, Seminários, Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), totalizando 3.525 horas (UFAC, 2009).

O destaque dado à Investigação e Prática Pedagógica, presente desde o terceiro período, e sua articulação com os estágios e com o TCC, constitui um ponto forte da proposta. O PPC reconhece a necessidade de que a prática pedagógica seja também objeto de conhecimento e intervenção, o que pode fortalecer a construção de uma *práxis* crítica.

Contudo, a leitura das ementas e da distribuição de cargas horárias evidencia fragilidades no desenho formativo: no plano documental, o PPC/2009 indicava 405 horas de estágio, mas, na prática, o curso foi ajustado ao mínimo de 400 horas previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 sem a devida atualização formal do PPC, produzindo descompasso entre texto e execução; mantém-se apenas dois módulos de Investigação e Prática Pedagógica, o que tende a reduzir a continuidade do eixo integrador; e não há um componente curricular específico dedicado à epistemologia da Pedagogia — tema que comparece de modo difuso, sobretudo na ementa de Seminário de Humanidades I, com menor centralidade e sistematicidade do que se exigiria para a afirmação da Pedagogia como campo científico.

A análise do PPC do Curso de Pedagogia da UFAC, embora aponte esforços de articulação entre teoria e prática, evidencia contradições quando comparada às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Observa-se, por exemplo, a redução da carga horária de estágio, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, mas em tensão com a necessidade de assegurar vivências formativas consistentes. A ausência de um componente específico voltado à epistemologia da Pedagogia também indica um limite no reconhecimento da Pedagogia como ciência e campo de conhecimento. Esse cenário dialoga com as críticas de Kuenzer (2024), ao apontar que as sucessivas reformas curriculares têm reforçado processos de precarização da formação docente [e, por conseguinte da formação da/o pedagoga/o], reduzindo espaços de aprofundamento teórico e fragmentando a prática formativa. Nessa perspectiva, a análise do PPC ganha densidade ao ser situada no contexto mais amplo das políticas educacionais recentes, que, ao mesmo tempo em que normatizam a formação, acabam por esvaziar a centralidade da Pedagogia como ciência da educação e fragilizar a construção de uma *práxis* pedagógica crítica e emancipadora.

A problemática da ausência de discussão epistemológica nos cursos de Pedagogia encontra respaldo em pesquisas nacionais que evidenciam essa lacuna como um problema

estrutural. Severo (2020), em análise de 20 projetos curriculares de universidades públicas brasileiras, constatou que apenas 7,5% dos registros sobre Pedagogia se referiam ao aspecto epistemológico. O autor enfatiza que:

O conceito de Pedagogia não está explicitado em todos os PCs. Os documentos em que há menção explícita a esse elemento são os da UFAM, UFBA, UFMT, UFPA, UFPE, UFPI, UFPR, UFSC, UFT. Entretanto, nos demais PCs [...] é possível encontrar registros do significado epistemológico atribuído à Pedagogia, ainda que o texto não declare especificamente tratar dessa questão (Severo, 2020, p. 8).

Lima e Carvalho (2024), em estudo específico sobre os cursos de Pedagogia da própria UFAC, corroboram essa análise ao constatar que os projetos formativos se concentram nas chamadas ciências da educação, ou seja, no campo dos fundamentos da educação, e não propriamente na Pedagogia como campo científico.

Outro elemento ausente é a menção à regulamentação da profissão de pedagogo/a. Em nenhum momento o PPC aborda essa lacuna histórica — fato que se reflete na formação de profissionais que, desconhecem a não regulamentação e não são incentivados a refletir sobre as implicações políticas e sociais dessa condição.

No entanto, os principais desafios apontados pelas/os participantes — formação fragmentada, ausência de debate sobre a Pedagogia como ciência, fragilidade dos estágios e falta de preparo para lidar com as exigências da realidade escolar — também refletem os limites do PPC. Fica evidente que, embora o documento aponte direções teórico-críticas relevantes, sua efetivação no cotidiano do curso não ocorreu de maneira plena.

A problemática ressoa com os estudos de Severo (2020), que identifica o que denomina de “desconexão epistemológico-formativa”, e encontra eco na análise de Lima e Carvalho (2024) sobre os cursos da UFAC. Os autores observam que, embora os currículos mencionem a formação para atividades de gestão e pesquisa, “a análise dos dados revela que a formação para a gestão escolar não é suficiente para que o egresso se torne apto a desempenhar tal função” (Lima; Carvalho, 2024, p. 315).

Severo (2020) teoriza essa questão ao afirmar:

A desconexão epistemológico-formativa se expressa como uma interface problemática dos PCs, revelando a tarefa complexa de associar a formação de pedagogos a um significado mais amplo de Pedagogia como Ciência da Educação, sobretudo devido a forte influência da tradição que pauta a história acadêmica da Pedagogia no Brasil (Severo, 2020, p. 15).

Além disso, o próprio histórico de reformulações descrito no PPC — com sucessivos ajustes, recuos e reorganizações (porém sem atualizações desde 2009) — revela a instabilidade da identidade formativa do curso de Pedagogia, fruto das contradições entre as exigências legais, as demandas sociais e os limites institucionais.

A análise evidencia ainda uma característica problemática destacada por Severo (2020) em sua pesquisa nacional: a oscilação entre uma perspectiva ampla e uma visão restritiva do campo pedagógico. O autor observa que

Um aspecto interessante é a oscilação ou ambivalência expressa nos PCs quanto aos objetos inscritos no campo da Pedagogia. Ao tempo em que se considera que o campo da Pedagogia diz respeito ao universo das práticas de “interação formativa”, na maior parte dos textos os PCs adjetivam os temas relativos ao campo como sendo “escolar” ou “docente”, dando a ideia de que o fim último da própria Pedagogia se centra no que se refere aos processos da escola (Severo, 2020, p. 12).

Lima e Carvalho (2024) identificam essa mesma ambivalência na UFAC ao constatar que, apesar dos discursos sobre formação ampla, “a análise de conjunto sinaliza a ausência de uma formação integrada da/ao pedagoga/o em relação às suas diferentes possibilidades de atuação em espaços escolares e não escolares” (p. 316). Os autores são contundentes ao afirmar que essa formação “revela-se insuficiente para responder os anseios e especificidades desta atuação” (Lima; Carvalho, 2024 p. 316).

Em síntese, o PPC do curso de Pedagogia da UFAC expressa uma tentativa de superação das formações tradicionais, ao propor princípios pedagógicos progressistas e valorizar a prática como eixo formativo. No entanto, ainda não atinge plenamente uma formação que consolide a Pedagogia como ciência da educação nem promove a reflexão crítica necessária sobre o trabalho pedagógico como atividade político-emancipadora.

A pesquisa de Severo (2020) reforça a urgência dessa discussão ao constatar que a falta de clareza epistemológica é um traço evidente nos documentos curriculares examinados nacionalmente. Lima e Carvalho (2024) complementam essa análise ao destacar que a própria organização curricular dos cursos da UFAC manifesta essa lacuna, uma vez que prevalece nos dois cursos a matriz ofertada no Campus Sede, Rio Branco, e a matriz ofertada no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, cujos projetos são distintos, o embasamento teórico apropriado na Área de Fundamentos da Educação e a formação docente amparada nos componentes ligados ao ensino” (Lima; Carvalho, 2024, p. 316).

Severo (2020) argumenta que:

Torna-se necessário, pois, que os potenciais da Pedagogia sejam explorados, a fim de que as possibilidades de pesquisa, formação e prática pedagógica no campo não escolar sejam vislumbradas. Um aspecto central desse processo é o debate epistemológico no âmbito dos currículos e a valorização do referencial da Pedagogia como Ciência da Educação (Severo, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, torna-se urgente que futuras reformulações curriculares incorporem, de modo sistemático e obrigatório, a discussão sobre a epistemologia da Pedagogia, a regulamentação da profissão e a construção de um campo profissional próprio, como já sinalizam pesquisadores da área.

A necessidade dessa incorporação se justifica pela compreensão de que, conforme destaca Severo (2020), “a natureza da Pedagogia pode servir como um aporte mediador das reflexões sobre a seleção, organização e gestão do conhecimento em disciplinas e atividades curriculares e na composição dos objetivos e competências que o curso deverá desenvolver” (Severo, 2020, p. 15). Lima e Carvalho (2024) complementam essa perspectiva ao defender que “fica indicada a importância de se debater as ênfases formativas e a própria ausência da Pedagogia como ênfase organizadora do curso” (Lima; Carvalho, 2024, p. 316).

As reflexões de Severo (2020) e de Lima e Carvalho (2024) apontam para uma questão central da formação pedagógica: a ausência da própria Pedagogia como eixo estruturante dos cursos destinados à formação de pedagogas/os. Em vez de partir da Pedagogia enquanto campo epistemológico, que possibilitaria compreender o fenômeno educativo em sua totalidade, os cursos permanecem organizados majoritariamente a partir da docência como prática técnica, desvinculada de fundamentos científicos mais amplos. Esse esvaziamento teórico compromete a capacidade das/os futuras/os profissionais de pensar criticamente a escola, o conhecimento e o trabalho pedagógico em sua complexidade, limitando a formação à aplicação de métodos e estratégias de ensino.

A compreensão da Pedagogia como ciência da educação, tal como propõem os autores, poderia justamente oferecer as mediações necessárias para superar essa fragmentação, orientando a seleção, a organização e a gestão do conhecimento curricular não como escolhas técnicas ou administrativas, mas como atos pedagógicos fundamentados teoricamente. Assumir a Pedagogia como ênfase organizadora do curso significa recolocar o debate sobre o que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar no centro da formação inicial, atribuindo ao pedagogo a condição de sujeito responsável pelo planejamento e execução do trabalho educativo em suas múltiplas dimensões, e não apenas como executor de políticas e prescrições externas.

Portanto, afirmar a Pedagogia como ciência da educação e como referência formativa estruturante dos cursos que formam pedagogas/os representa não apenas uma defesa do campo pedagógico, mas também uma aposta na qualificação crítica da formação e no fortalecimento da identidade profissional da/o pedagoga/o. Trata-se de um movimento necessário para que o trabalho pedagógico seja compreendido em sua totalidade, articulando intencionalidade educativa, compromisso social e fundamentos científicos.

Com base na concepção da Pedagogia como ciência da educação, reafirmada como fundamento teórico e metodológico desta pesquisa, passa-se à análise dos dados empíricos, considerando as contribuições das/os pedagogas/os entrevistadas/os. As falas são examinadas à luz dessa compreensão, buscando identificar as possibilidades e limites da formação inicial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas da Educação Básica.

4 ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DAS/OS PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DA UFAC

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa parte do princípio de que o conhecimento científico não é mera reprodução da realidade empírica, mas resultado de um movimento de abstração, síntese e interpretação crítica orientado por um referencial teórico-metodológico. Neste trabalho, utiliza-se o MHD como recurso teórico-metodológico, o que possibilita compreender os fenômenos sociais — como os processos formativos e o trabalho pedagógico — como expressões de uma totalidade contraditória, em permanente transformação.

Com base nas entrevistas realizadas com pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), esta análise tem como objetivo central identificar os sentidos atribuídos à formação recebida e aos desafios vivenciados no trabalho na Educação Básica, evidenciando as mediações entre teoria e prática, formação inicial e exercício do trabalho pedagógico.

Os dados foram sistematizados em três eixos de análise, definidos a partir dos objetivos da pesquisa, e das regularidades identificadas nos depoimentos:

- A) Eixo 1 – A formação inicial no curso de Pedagogia da UFAC: fundamentos, lacunas e contribuições. Este eixo aborda os conteúdos, experiências e sentidos atribuídos à formação acadêmica pelas/os egressas/os, incluindo a presença (ou ausência) de fundamentos teóricos sólidos, o contato com a Pedagogia como ciência, as práticas formativas vivenciadas e as críticas ao currículo e à organização do curso.
- B) Eixo 2 – Desafios do trabalho pedagógico na Educação Básica: entre a formação e a realidade escolar. Neste eixo, são analisadas as experiências concretas de desempenho das/os pedagogas/os na escola pública, incluindo as condições de trabalho, a sobrecarga, a polivalência, e as tensões entre o que foi aprendido na graduação e as exigências da prática do dia a dia.
- C) Eixo 3 – Sentidos atribuídos à formação e à profissão: consciência crítica e possibilidades de superação. Por fim, este eixo reúne as reflexões das/os participantes sobre a relação entre formação e prática, os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico, a percepção da identidade profissional e as possibilidades de superação dos limites vividos — apontando as mediações entre o vivido e o pensado, o empírico e o teórico.

A análise e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa, parte do pressuposto de que a realidade é constituída por múltiplas determinações e contradições, exigindo da pesquisadora um esforço de apreensão do concreto pensado, por meio da mediação entre o empírico e o teórico.

A análise não se limita a uma descrição dos dados coletados. Busca compreender, criticamente, os movimentos históricos e sociais que permeiam a formação inicial das/os pedagogas/os, suas práticas e concepções sobre o trabalho pedagógico. Cada eixo é composto pela apresentação dos principais elementos emergentes do empírico, articulados com o referencial teórico que fundamenta o estudo, possibilitando o aprofundamento crítico das questões analisadas.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS/AOS PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DA UFAC

A presente seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio de um questionário eletrônico enviado às/aos pedagogas/os egressas/os dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa bem como compreender as percepções preliminares sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e o desempenho do trabalho pedagógico na Educação Básica. As informações foram organizadas e sistematizadas em quadros sínteses, de modo a facilitar a leitura e por conseguinte, a análise dos dados.

A presente pesquisa contou com a participação de 10 pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), que concluíram o curso entre os anos de 2010 e 2020. Os dados coletados por meio de questionário eletrônico permitiram traçar um perfil geral das/os respondentes, com vistas a contextualizar as análises subsequentes. Essa caracterização inicial dos sujeitos importa para a compreensão das mediações entre formação acadêmica, condições objetivas de trabalho e exercício profissional.

Quadro 1a - Perfil das/os pedagogas/os participantes da pesquisa

Pedagoga/o	Idade	Gênero	Ano de Conclusão	Cidade onde cursou Pedagogia	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outra Graduação
P1	35	Masculino	2014	Rio Branco	Sim (Gestão Escolar)	Não	Não	Não
P8	37	Feminino	2010	Rio Branco	Sim (Planejamento de Gestão da Educação Básica)	Cursando (Tecnologia em Educação)	Não	Não
P3	36	Feminino	2017	Rio Branco	Sim (Gestão Escolar, Letramento e Inclusão)	Não	Não	Não
P10	31	Feminino	2019	Rio Branco	Sim	Não	Não	Não
P2	29	Feminino	2017	Rio Branco	Cursando (Psicopedagogia)	Não	Não	Não
P5	28	Feminino	2017	Rio Branco	Sim	Não	Não	Não
P4	29	Masculino	2017	Rio Branco	Não	Sim	Não	Não
P6	34	Feminino	2016	Rio Branco	Não	Sim	Não	Não
P9	28	Feminino	2019	Rio Branco	Sim	Cursando	Não	Não
P7	24	Feminino	2022	Rio Branco	Cursando	Não	Não	Não

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

Do ponto de vista da identidade de gênero, a maioria das/os participantes é do sexo feminino, o que reflete a tendência histórica de feminização da profissão de pedagoga/o e docente de um modo geral, no Brasil, especialmente nas séries iniciais da Educação Básica (Brandão, 2021). As idades variam entre 24 e 37 anos, com predominância de pedagogas/os na faixa dos 30 anos, revelando um grupo relativamente jovem, mas com significativa experiência profissional acumulada.

Quanto à formação inicial, todas/os os participantes cursaram Pedagogia na UFAC, Campus Sede, em Rio Branco. O ano de conclusão da graduação varia entre 2010 e 2022, permitindo observar a presença de egressas/os com mais de uma década de exercício profissional, bem como outras/os que ingressaram mais recentemente na Educação básica.

Em relação à formação continuada, a maioria declarou possuir especialização *lato sensu*, sobretudo nas áreas de gestão escolar, psicopedagogia e inclusão. Dois sujeitos concluíram o Mestrado em Educação e dois encontram-se cursando mestrado também em Educação. Nenhuma das/os respondentes possui doutorado. Esses dados indicam a busca por qualificação

profissional, ainda que limitada pelas condições materiais, institucionais e regionais, que muitas vezes dificultam o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na região Norte do país.

Quadro 1b - Perfil das/os pedagogas/os participantes da pesquisa

Pedagoga/o	Área de Atuação	Vínculo com a Rede	Carga Horária	Tipo de Contrato	Função Exercida	Tempo de Atuação
P1	Ensino Fundamental I	Municipal	25h	Efetivo	Pedagogo [professor]	15 anos
P8	Assessoria Pedagógica	Estadual	40h	Efetivo	Professora	17 anos
P3	Educação Infantil	Municipal	40h	Efetivo	Professora	7 anos
P10	Outra área	Privada	60h	Temporário	Outro	8 anos
P2	Ensino Fundamental I	Estadual	30h	Temporário	Professora	6 anos
P5	Ed. Infantil	Municipal	50h	Efetivo	Coordenação Pedagógica	7 anos
P4	Ed. Infantil	Municipal e Privada	45h	Efetivo	Professor	5 anos
P6	Ed. Infantil	Municipal	65h	Efetivo	Professora	4 anos
P9	Ed. Infantil	Municipal	40h	Efetivo	Professora	4 anos
P7	Ed. Infantil	Municipal	30h	Temporário	outro	1 ano

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

No que se refere ao vínculo com a Educação Básica, observa-se uma concentração de atuação nas redes públicas — municipal e estadual — com apenas um caso de atuação na rede privada. As/os participantes exercem sua função majoritariamente no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, mas também há presença em funções de assessoria pedagógica, coordenação, e outras atividades ligadas ao campo educacional como assistência escolar e assistência de creche. A carga horária semanal de trabalho varia entre 25 e 60 horas, sendo que a maior parte declara trabalhar em tempo integral (40 horas), o que implica elevada demanda física e intelectual.

No que se refere ao vínculo com a Educação Básica, 90% das/os participantes atuam em redes públicas (60% municipal e 20% estadual), com apenas 10% vinculados exclusivamente à rede privada e outros 10% em regime combinado (municipal e privada). Quanto ao tipo de contrato, 70% possuem vínculo efetivo e 30% temporário, o que evidencia a coexistência de relações de trabalho estáveis e precarizadas. Essa configuração reforça a crítica de Saviani

(2008) à estrutura fragmentada e desigual do sistema educacional brasileiro, que afeta diretamente as condições de trabalho das/os profissionais da educação, impactando também a materialização do conhecimento pedagógico na prática cotidiana.

No que tange ao tempo de exercício profissional, verifica-se que 30% estão em início de carreira (até 5 anos), 30% entre 6 e 10 anos, 20% entre 11 e 15 anos e 20% com mais de 15 anos de atuação. Essa diversidade de trajetórias permite analisar percepções de diferentes gerações de pedagogas/os egressas/os, formadas/os em contextos curriculares e políticos distintos.

O quadro apresentado pelo levantamento reforça a importância de considerar os sujeitos da pesquisa como trabalhadores da educação situados historicamente e socialmente. Como destaca Libâneo (2012), a formação docente [de pedagoga/o] deve ser compreendida como parte de um processo contraditório, permeado por mediações econômicas, políticas, institucionais e culturais. O perfil traçado indica que, embora as/os pedagogas/os pesquisadas/os busquem qualificação e demonstrem compromisso com a prática educativa, enfrentam limites estruturais que desafiam a consolidação de uma *práxis* crítica e emancipadora.

Assim, esta caracterização inicial permite compreender melhor os sentidos atribuídos à formação recebida, bem como os limites e possibilidades para sua efetiva utilização no trabalho pedagógico, conforme será aprofundado nas análises que seguem a partir dos quadros sínteses subsequentes.

Quadro 2 – Percepção da Formação Recebida

Nome	Contribuição para prática crítica e emancipadora	Preparação para desafios educacionais contemporâneos
P4	Sim	Aprendizagem sobre educação, homem e sociedade. Ampliação das relações pessoais e profissionais
P6	Sim	----
P9	Parcialmente	----
P7	Parcialmente	---
P2	Sim	Compromisso contínuo com a reflexão e a atualização profissional
P5	Sim	---
P1	Parcialmente	Incentivo ao pensamento crítico dos alunos
P8	Não	Não contribuiu.
P3	Sim	Reflexão crítica sobre a prática educativa
P10	Sim	Desenvolvimento de projetos sociais e comunitários

Fonte: Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

A análise das respostas ao questionário evidencia que a percepção das/os egressas/os quanto à contribuição dos conhecimentos adquiridos durante a formação em Pedagogia, na Universidade Federal do Acre, para o desenvolvimento de uma prática educativa crítica e emancipadora, indica um cenário contraditório. A maioria das/os participantes reconhece que tais conhecimentos contribuíram, ainda que parcialmente, para a constituição de uma prática reflexiva, crítica e voltada à transformação social.

Como afirmou uma/m das/os respondentes: “Reflexão crítica sobre a prática educativa” (P3), indicando que o processo formativo, mesmo com limitações, possibilitou a problematização do cotidiano escolar e o exercício de uma prática da/o pedagoga/o menos mecânica. Outro exemplo relevante é o de P10, que menciona o “desenvolvimento de projetos sociais e comunitários” (P10), como fruto de sua formação, apontando para uma articulação entre o conhecimento acadêmico e as necessidades concretas da realidade social vivida nas escolas.

No entanto, também se evidenciam lacunas na formação. P8 afirmou categoricamente que “não contribuiu”, tanto no que diz respeito à promoção de uma prática crítica quanto ao enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. Essa declaração sugere que, para alguns sujeitos formados, a universidade não conseguiu assegurar os fundamentos necessários à compreensão crítica da realidade escolar nem à atuação pedagógica qualificada frente às desigualdades e complexidades do sistema educacional.

Tais contradições, quando analisadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético, não expressam tão somente percepções individuais, mas mediações concretas entre a estrutura do curso, o contexto educacional e a práxis docente. Como destaca Saviani (2008), a formação docente no Brasil historicamente se desenvolveu sob a lógica da dualidade estrutural do sistema educacional, em que os cursos de licenciatura, frequentemente desvalorizados e precarizados, enfrentam dificuldades para garantir uma sólida formação teórico-prática, comprometida com a transformação da realidade.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2012) aponta que uma formação verdadeiramente crítica exige a apropriação dos fundamentos científicos, filosóficos e históricos da educação, de modo que a/o pedagoga/o possa compreender o papel social da escola e da docência como parte do processo histórico de luta de classes. A ausência ou fragilidade desses fundamentos pode comprometer a autonomia intelectual e política da/o futura/o pedagoga/o.

Além disso, a fala de P1, ao mencionar o “incentivo ao pensamento crítico dos alunos”, revela que, mesmo diante de limitações, a formação na UFAC contribuiu para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e problematizadoras. Essas práticas, ainda que desenvolvidas a partir de esforços individuais, encontram respaldo na concepção de educação como prática da liberdade (Freire (2022), que reconhece o educador como sujeito histórico comprometido com a emancipação dos oprimidos.

Portanto, a percepção da formação inicial recebida na UFAC é atravessada por avanços e limites. Avanços, na medida em que possibilitou a algumas/os egressas/os uma leitura crítica da realidade e ações pedagógicas voltadas à transformação social. Limites, por outro lado, relacionados à desarticulação entre teoria e prática, à fragilidade epistemológica da Pedagogia como ciência da educação e às condições objetivas da universidade pública na região amazônica, historicamente marcada por políticas educacionais excludentes e por precarização do ensino superior.

Quadro 3 – Uso dos conhecimentos da formação no trabalho pedagógico

Entrevistada/o	Situações de uso dos conhecimentos da formação	Exemplo de aplicação de princípios críticos e emancipadores
P1	Avaliação de alunos	Promovendo aulas em que os alunos são autônomos e constroem o conhecimento.
P8	Desenvolvimento de atividades pedagógicas	Incentivando os professores a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e

		contextualizadas, desafiando as desigualdades existentes.
P3	Planejamento de aulas, Desenvolvimento de atividades pedagógicas	A prática na educação infantil é saber que a criança é sujeito que pensa sobre o mundo e a sociedade. As rodas de conversa promovem o pensamento crítico infantil.
P10	Planejamento de aulas	Não teve.
P2	Planejamento de aulas, Organização da sala de aula, Desenvolvimento de atividades pedagógicas, Avaliação de estudantes	<i>Sem resposta.</i>
P5	Planejamento de aulas, Organização da sala de aula, Desenvolvimento de atividades pedagógicas, Ações de coordenação pedagógica	<i>Sem resposta.</i>
P4	Planejamento de aulas, Organização da sala de aula, Desenvolvimento de atividades pedagógicas, Avaliação de estudantes	Sem resposta
P6	Desenvolvimento de atividades pedagógicas	<i>Sem resposta.</i>
P9	Planejamento de aulas	<i>Sem resposta.</i>
P7	Outro	<i>Sem resposta.</i>

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

Os dados do questionário indicam que a maioria das/os pedagogas/os egressas/os da Universidade Federal do Acre mobiliza os conhecimentos adquiridos durante a formação, especialmente em processos relacionados ao planejamento de aulas, desenvolvimento de atividades pedagógicas, avaliação de estudantes e organização do ambiente escolar. As respostas sugerem que, mesmo diante das limitações formativas, os sujeitos procuram colocar em prática os saberes construídos ao longo da graduação em situações concretas de sua atuação na Educação Básica.

P1, por exemplo, destacou que utiliza os conhecimentos adquiridos principalmente na avaliação de alunos e afirma que promove “aulas em que os alunos são autônomos e constroem o conhecimento” (P1). Essa prática indica uma compreensão da avaliação não só como instrumento técnico, e, sim, como mediação para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. A postura assumida pela/o egresso converge com a concepção freireana de educação, entendida como prática da liberdade, na qual ensinar exige a promoção de experiências que favoreçam o pensamento crítico (Freire (2022)).

P8 afirma que utiliza os conhecimentos formativos para o “desenvolvimento de atividades pedagógicas” e menciona a orientação de professores na construção de práticas “inclusivas e contextualizadas, desafiando as desigualdades existentes” (P8). Esse

posicionamento demonstra o esforço em superar abordagens escolares tradicionais, reproduzidas de modo acrítico, e em adotar uma atividade pedagógica comprometida com a transformação social. Trata-se de uma perspectiva coerente com a crítica formulada por Saviani (2008), ao denunciar o caráter reprodutivista da educação escolar que, sem mediações teóricas adequadas, tende a reafirmar a ordem vigente.

Outro exemplo significativo é o de P3, que exerce sua função na Educação Infantil e relata que seu trabalho considera a criança como sujeito histórico e pensante. Ao afirmar que “as rodas de conversa são momentos enriquecedores onde o professor pode ajudar a criança a seguir para o pensamento crítico e emancipador” (P3), a egressa demonstra compreensão da prática da pedagoga/o como ato intencional, situado historicamente, e orientado por valores emancipatórios. Essa resposta evidencia o movimento de apropriação teórica com repercussão no cotidiano pedagógico — o que, de acordo com a abordagem dialética, representa a mediação entre o pensar e o fazer, superando a dicotomia entre teoria e prática.

Por outro lado, o depoimento de P10 sinaliza um obstáculo relevante ao afirmar que “não teve” oportunidade de mobilizar os princípios críticos e emancipadores no exercício de sua profissão. Essa constatação sugere que a presença desses princípios na formação inicial, embora necessária, não é suficiente para garantir sua efetivação na prática, pois depende também das condições objetivas de trabalho, da cultura organizacional da escola e da valorização institucional da função da/o pedagoga — elementos que, no marco da totalidade social, devem ser considerados na análise crítica da realidade educacional.

De modo geral, as demais respostas também apontam para um uso recorrente dos conhecimentos no planejamento pedagógico, ainda que, em muitos casos, os exemplos concretos de práticas emancipadoras não tenham sido explicitados. Esse fato pode indicar, além da ausência de tempo ou profundidade na resposta, uma dificuldade real de transformar os conteúdos críticos em ações cotidianas no interior da escola.

Com base nisso, compreende-se que a mobilização dos conhecimentos pedagógicos não ocorre de forma linear nem homogênea. As experiências descritas podem indicar tanto avanços quanto limites, expressando contradições próprias do processo de formação da/o pedagoga/o em contextos marcados pela precarização, pela sobrecarga de trabalho e por políticas educacionais que reduzem a função da/o pedagoga/o a tarefas administrativas ou técnico-burocráticas. Assim, os dados reforçam a importância de que os cursos de Pedagogia ofereçam uma formação ancorada em fundamentos científicos e comprometida com a realidade concreta das escolas e dos sujeitos.

Quadro 4 - Concepção sobre conhecimento crítico e emancipador

Nome	Concepção sobre conhecimento crítico e emancipador
P1	Promover a reflexão.
P8	É aquele que capacita os alunos a questionar, refletir e desafiar estruturas de poder e normas estabelecidas. Visa a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões conscientes e agir para transformar a sociedade.
P3	É formar um ser que pensa sobre o meio em que ele está inserido. Formar cidadãos capazes de pensar e transformar.
P10	Quando a pessoa defende uma ideia positiva e se posiciona de forma coerente e de forma autoritária.
P2	<i>Sem resposta.</i>
P5	<i>Sem resposta.</i>
P4	<i>Sem resposta.</i>
P6	<i>Sem resposta.</i>
P9	<i>Sem resposta.</i>
P7	<i>Sem resposta.</i>

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

As respostas à pergunta sobre o que caracteriza um conhecimento crítico e emancipador demonstram compreensões diversas por parte das/os pedagogas/os formadas/os pela Universidade Federal do Acre. Ainda que a maioria das/os respondentes não tenha fornecido definição explícita, as falas disponíveis permitem identificar tanto aproximações teóricas com fundamentos da pedagogia crítica quanto percepções limitadas ou contraditórias em relação ao conceito.

P8, por exemplo, expressa uma definição bastante alinhada ao referencial crítico ao afirmar que o conhecimento emancipador é “aquele que capacita os alunos a questionar, refletir e desafiar estruturas de poder e normas estabelecidas”, visando à formação de “sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões conscientes e agir para transformar a sociedade” (P8). Essa concepção se aproxima da perspectiva freireana, que entende o conhecimento como processo de leitura crítica da realidade e meio para a superação das opressões históricas (Freire (2022). No mesmo sentido, P3 afirma que o conhecimento crítico é aquele que forma “cidadãos capazes de pensar e transformar” (P3), o que remete à articulação entre consciência de classe, ação pedagógica e compromisso social com a transformação das condições objetivas de vida.

Essas compreensões estão em consonância com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, pois reconhecem o conhecimento como produto das relações sociais e como instrumento de luta política. Em Marx e Engels (2011), a crítica não é apenas um juízo sobre a realidade, mas a base para a sua transformação. Um conhecimento emancipador, sob essa perspectiva, é aquele que permite ao sujeito apropriar-se da realidade concreta, desvelar suas contradições e intervir nela de forma consciente e intencional.

Contudo, algumas respostas apontam compreensões distorcidas ou insuficientes sobre o conceito. É o caso de P10, que define o conhecimento emancipador como “quando a pessoa defende uma ideia positiva e se posiciona de forma coerente e de forma autoritária” (P10). A referência à “autoridade” como característica do conhecimento emancipador revela uma confusão conceitual, pois contradiz o princípio da autonomia intelectual e do diálogo como fundamentos da pedagogia crítica. A coerência e o posicionamento são, de fato, elementos desejáveis na formação da/o pedagoga/o, mas o autoritarismo está no extremo oposto da emancipação, implicando subordinação, e não liberdade.

P1, por sua vez, responde de forma sucinta: “Promover a reflexão”. Embora breve, a resposta indica um movimento na direção da crítica, ainda que sem desenvolver as mediações necessárias entre o pensar e o agir. Como destaca Libâneo (2012), o conhecimento emancipador é aquele que se funda na relação dialética entre teoria e prática, permitindo ao sujeito interpretar a realidade de modo crítico e, a partir disso, transformá-la com base em objetivos coletivos e historicamente situados.

A ausência de resposta por parte da maioria dos participantes (7 em 10) pode indicar uma dificuldade real de conceituação — reflexo, talvez, de uma formação que não explorou de forma sistemática e aprofundada os fundamentos epistemológicos da Pedagogia como ciência crítica da educação. Essa lacuna é preocupante, pois compromete a consolidação de uma identidade profissional fundamentada na *práxis*. Como adverte Saviani (2008), a formação pedagógica não pode se limitar à transmissão de técnicas, mas deve oferecer às/aos futuras/os docentes [pedagogas/os] instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar e transformar o mundo em que vivem.

Assim, as respostas analisadas constataam que, embora haja sinais de apropriação crítica por parte de algumas/os egressas/os, ainda é necessário fortalecer, nos cursos de Pedagogia, a dimensão epistemológica do conhecimento crítico e emancipador, garantindo a compreensão de seus fundamentos históricos, filosóficos e políticos. Somente assim será possível formar profissionais da educação capazes de exercer sua prática como um ato político, ético e comprometido com a superação das desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Quadro 5 – Sugestões para a melhoria da formação das/os futuras/os Pedagogas/os da UFAC

Nome	Sugestões para a melhoria da formação
P1	Conhecimentos mais voltados para a prática didática.
P8	Priorizar metodologias ativas, como a pedagogia de projetos, ensino colaborativo e aprendizagem baseada em problemas, para desenvolver habilidades de análise crítica e resolução de problemas reais, levando em consideração as necessidades da sociedade contemporânea.

P3	Currículo voltado para a prática pedagógica e a realidade do chão da sala de aula.
P10	Mudar e valorizar mais a educação, e o desenvolvimento dos professores da instituição.
P2	<i>Sem resposta.</i>
P5	<i>Sem resposta.</i>
P4	<i>Sem resposta.</i>
P6	<i>Sem resposta.</i>
P9	<i>Sem resposta.</i>
P7	<i>Sem resposta.</i>

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

A análise das sugestões oferecidas pelas/os egressas/os da Universidade Federal do Acre aponta para uma insatisfação significativa com aspectos da formação inicial, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática, ao distanciamento da realidade concreta das escolas e à fragilidade no desenvolvimento de competências críticas. As contribuições expressam um desejo comum de revisão curricular que permita integrar os fundamentos da Pedagogia a práticas contextualizadas, comprometidas com a transformação da realidade educacional da Amazônia acreana.

P1, sugere que a formação contemple “conhecimentos mais voltados para a prática didática”, evidenciando a percepção de que a graduação carece de vivências concretas que preparem a/o pedagoga/o para os desafios do cotidiano escolar. Essa fala converge com a de P3, que defende um “currículo voltado para a prática pedagógica e a realidade do chão da sala de aula” (P3). Ambas as sugestões expressam a necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática, uma crítica já presente na literatura educacional, como em Saviani (2008), ao afirmar que a formação do educador deve partir do movimento dialético entre a apreensão teórica da realidade e sua vivência prática, não se limitando à aplicação técnica de conteúdos.

P8 aprofunda esse argumento ao defender a adoção de “metodologias ativas, como a pedagogia de projetos, ensino colaborativo e aprendizagem baseada em problemas”, com vistas à formação de sujeitos capazes de “analisar criticamente e resolver problemas reais” (P8). Ao propor esse tipo de reorganização metodológica, a egressa sinaliza que a formação de pedagoga/o precisa ser repensada como formação para a *práxis* – ou seja, como processo que integra ação e reflexão, na perspectiva de transformação da realidade objetiva, e não como mera instrumentalização didática.

Esse posicionamento é coerente com a concepção de conhecimento defendida por Freire (2022), para quem ensinar é um ato político que exige o compromisso do educador com a leitura crítica do mundo. Contudo, a adoção de metodologias ativas não deve ser compreendida como “panaceia” pedagógica ou como simples recurso técnico voltado à motivação dos estudantes. Teóricos, como Libâneo (2012) e Saviani (2008), alertam que sem um projeto político-

pedagógico que articule intencionalmente tais metodologias à formação omnilateral e ao compromisso com a transformação social, elas podem ser cooptadas por uma lógica tecnicista e funcionalista, desprovidas de densidade teórica e crítica.

Portanto, é muito importante reconhecer que as metodologias ativas somente cumprem um papel emancipador quando inseridas em um processo formativo comprometido com a análise das determinações históricas e estruturais da realidade. Mais do que inovar métodos, trata-se de ressignificar o próprio sentido da educação escolar, reconhecendo-a como prática social situada, em que o conhecimento não é fragmentado nem descontextualizado, mas construído a partir das contradições do real, em diálogo com as experiências concretas dos sujeitos e orientado por finalidades formativas críticas e transformadoras.

Já P10 sugere “mudar e valorizar mais a educação, e o desenvolvimento dos professores da instituição”, apontando para a dimensão institucional da formação. Sua resposta, embora pouco específica, remete à responsabilidade da universidade como espaço de formação humana integral. Nesse sentido, Libâneo (2012) defende que a universidade pública deve oferecer uma formação docente sólida, que promova a articulação entre dimensão técnica, ética e política, contribuindo para a consolidação da Pedagogia como ciência da educação e da/o pedagoga/o como sujeito histórico.

A ausência de sugestões por parte da maioria das/os participantes pode refletir diferentes aspectos: desde a limitação de tempo para responder até a falta de estímulo à participação crítica durante a própria formação. Essa lacuna, por si só, constitui um indicativo da urgência de se fortalecer espaços dialógicos de avaliação e escuta ativa nos cursos de Pedagogia, que promovam o protagonismo dos sujeitos em formação.

As propostas apresentadas pelas/os egressas/os reafirmam, em síntese, a necessidade de se repensar a organização curricular e metodológica dos cursos de Pedagogia da UFAC, de modo que estes garantam às/aos futuras/os profissionais não o domínio técnico do fazer pedagógico, mas a apropriação crítica das condições históricas em que esse fazer se insere. Tal movimento é imprescindível para a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

A análise das informações obtidas por meio do questionário permite compreender, em linhas gerais, que as/os pedagogas/os egressas/os da UFAC reconhecem a relevância da formação acadêmica, mas também identificam fragilidades importantes, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática e à insuficiência de fundamentos críticos e científicos. As/os respondentes mobilizam os conhecimentos adquiridos de forma diversa, dependendo de

suas condições de trabalho, experiências formativas e contextos de atuação, indicando que a efetivação de uma práxis pedagógica crítica e emancipadora exige mais do que boa vontade individual: requer um projeto político e formativo comprometido com a transformação social.

As sugestões apresentadas pelas/os egressas/os apontam caminhos concretos para o aprimoramento dos cursos de Pedagogia, indicando a necessidade de revisão curricular, aprofundamento teórico, inserção em práticas reais e fortalecimento do compromisso social da formação de Pedagoga/o. Esses aspectos serão retomados e aprofundados nas entrevistas semiestruturadas apresentadas na próxima seção, visando aprofundar a análise crítica da relação entre formação e trabalho pedagógico na Educação Básica.

É importante destacar que os mesmos participantes que não responderam à questão sobre a concepção de conhecimento crítico e emancipador (P2, P4, P5, P6, P7 e P9) também se omitiram quanto às sugestões de melhoria da formação. Esse dado pode indicar uma dificuldade recorrente em elaborar respostas para questões que exigem maior densidade teórica ou reflexiva, possivelmente associada às fragilidades formativas já identificadas. Ressalta-se, contudo, que os sujeitos estavam livres para responder ou não às perguntas, bem como para desistirem da participação a qualquer momento, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PEDAGOGAS/OS EGRESSAS/OS DA UFAC

A presente seção dedica-se à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), com anos de formação compreendidos entre 2010 e 2020. As entrevistas foram conduzidas de forma remota, via *Google Meet*, com exceção de dois encontros presenciais, conforme a preferência e disponibilidade das/os participantes.

Todas/os entrevistadas/os também responderam previamente ao questionário aplicado nesta pesquisa, o que possibilitou cruzar e aprofundar os dados qualitativos. O roteiro das entrevistas foi o mesmo para todas/os e buscou promover uma escuta atenta sobre a experiência formativa na UFAC, a atuação profissional na educação básica, as concepções sobre o trabalho pedagógico e a compreensão da Pedagogia como ciência, curso e profissão.

As entrevistas foram organizadas em três eixos temáticos, definidos a partir da recorrência de conteúdos nas falas e dos objetivos da pesquisa. Dentro de cada eixo, foram identificadas categorias de análise, derivadas diretamente das falas das/os entrevistadas/os, e

articuladas ao referencial teórico da pesquisa. Esses eixos e categorias permitem compreender, os limites e as possibilidades da formação inicial oferecida pela UFAC e seus desdobramentos na atuação pedagógica das/os profissionais egressas/os. A seguir, para cada eixo temático será apresentado – em dois blocos – um quadro síntese com as categorias emergentes, a partir das falas mais recorrentes dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 6 - Quadro-síntese das entrevistas – Eixos 1 e 2

Entrevistado	Eixo 1 – Formação acadêmica	Eixo 2 – Saberes e prática
P6	Formação completa, com destaque para filosofia e sociologia; estágios foram essenciais.	Mediação, escuta e rotina como eixos; pedagogia é ciência ampla.
P10	Formação política e humana, mesmo com dificuldades pessoais; UFAC como divisor de águas.	Integra teoria à prática; atuação fundamentada; ser pedagoga em qualquer lugar.
P9	Teoria forte, mas faltaram conteúdos ligados à realidade da escola; deficiência em Libras.	Uso do conhecimento teórico nas atividades diárias; planejamento e sensibilidade.
P7	Formação afetiva, mesmo durante o ensino remoto; interesse por alfabetização e infância.	Aprendizado com colegas de trabalho; prática mostra a dureza da realidade.
P8	Início difícil; formação com boa base teórica, mas fragmentada; ausência da Pedagogia como ciência.	Base teórica usada para intervir; prática como didatização do conhecimento.
P2	Formação que articulou teoria e prática; destaque para currículo e disciplinas práticas.	Adaptação dos saberes à realidade da escola; colaboração é essencial.
P4	Base teórica sólida; envolvimento com PIBID e IC; ausência da Pedagogia como ciência.	Planejamento, currículo e avaliação como práticas fundamentadas na graduação.
P1	Base teórica boa, mas ausência de Pedagogia como ciência; distinção entre saber e fazer.	Planejamento como centro do trabalho; prática exige ações diferenciadas.
P5	Dificuldade inicial; formação foi decisiva; destaque para a autossuperação e valorização da teoria.	Uso integrado dos saberes; escuta e observação como fundamentos do trabalho.
P3	Superação de desafios pessoais; boa formação na área da infância; lacuna sobre Pedagogia como ciência.	Trabalho pedagógico como cuidado e educação; uso do conhecimento da infância.

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

Quadro 7 - Quadro-síntese das entrevistas – Eixos 3, 4 e 5

Entrevistada/o	Eixo 3 – Lacunas e desafios da formação	Eixo 4 – Concepções sobre pedagogia	Eixo 5 – Regulamentação e valorização
P6	Área da infância pouco explorada; resistência à teoria.	Pedagogia como ciência que conforma a educação.	Desconhecimento da não regulamentação; não vivenciou problemas.

P10	Estágio não prepara de fato; formação prática ocorre no cotidiano.	Pedagogia é arte de ensinar; ampla e formativa.	Nunca ouviu falar da regulamentação; profissão reduzida à docência.
P9	Defasagem tecnológica; prática pouco abordada na formação.	Pedagogia forma todas as profissões; resistência à precarização.	Enfrenta problemas por falta de regulamentação; cobra valorização.
P7	Inclusão mal abordada; resistência a propostas inovadoras.	Pedagogia é transformação; atua em diversos espaços.	Não sabia da não regulamentação; reducionismo da função pedagógica.
P8	Estágio distante da realidade; formação continuada é fundamental.	Pedagogia como ciência e prática formadora.	Nunca ouviu falar; profissão é pormenorizada.
P2	Gestão de sala e inclusão pouco desenvolvidas; idealização da formação.	Pedagogia como processo crítico de desenvolvimento humano.	Primeira vez que ouve; se identifica como professora, não pedagoga.
P4	Formação falha na pesquisa; prática revela limites da graduação.	Pedagogia como ciência, curso e profissão; campo propositivo.	Desconhecia; professor cobra, mas não tem suporte.
P1	Formação desconectada do campo; didática teórica demais.	Pedagogia como base do trabalho com crianças.	Nunca ouviu falar; profissão reduzida ao trabalho com crianças.
P5	Estágio pouco aprofundado; plano de aula tratado de forma burocrática.	Pedagogia como ciência e construção com as crianças.	Não sabia; surpresa ao perceber a ausência de reconhecimento legal.
P3	Formação não prepara para lidar com a realidade da creche e da gestão escolar.	Pedagogia é o ensinar; reflexão despertada durante a entrevista.	Nunca refletiu sobre isso; visibilidade restrita à docência.

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

A seguir, são analisados os três eixos temáticos definidos com base nas entrevistas, acompanhados de suas respectivas categorias de análise:

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: FUNDAMENTOS, LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES

Quadro 8 – Eixo 1 Formação Acadêmica e Percurso na UFAC

Eixo 1	Categorias
	Choque de realidade e superação de barreiras sociais e institucionais

Formação Acadêmica, Lacunas e desafios da Formação na UFAC	
	Formação teórica sólida, porém, fragmentada
	Ausência de uma disciplina específica sobre a Pedagogia como ciência;
	Experiências marcantes em estágios, PIBID ou Iniciação Científica; Estágios superficiais e desarticulados da prática real
	Fragilidade na formação para inclusão, gestão de sala e pesquisa
	Didática tratada de forma excessivamente teórica
	Descompasso entre o curso e as exigências do sistema educacional

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

A entrevista com P6 evidencia uma percepção positiva quanto à formação inicial recebida na Universidade Federal do Acre, ainda que marcada por exigências, cansaço e desafios. Sua fala reconhece a densidade do percurso formativo, ao afirmar: “foi pesado, longo, cansativo, mas eu acho que foi uma formação bem completa” (p6). Esse depoimento confirma o valor atribuído à trajetória acadêmica, destacando-se especialmente a solidez teórica nas disciplinas de base.

A/o entrevistada/o demonstra apreço por áreas que compõem o núcleo das Ciências Humanas incorporadas à educação, mencionando: “os conhecimentos mais ligados à filosofia e sociologia [...] por serem as que tinham mais disciplinas, ficaram mais” (P6). Esse destaque expressa a apropriação de fundamentos críticos que ultrapassam a dimensão técnica do ensino, contribuindo para a constituição de uma visão ampliada sobre o papel d/ao pedagoga/o na sociedade.

A articulação entre teoria e prática se manifesta de maneira clara na valorização dos estágios supervisionados. P6 reconhece que, apesar das dificuldades, essa experiência foi essencial: “sem eles a gente chegaria na escola absurdamente perdida”. Essa afirmação indica que os estágios foram importantes mediadores entre os conteúdos teóricos e a realidade concreta da escola pública, o que é coerente com o princípio marxiano de que a práxis se efetiva na unidade entre o pensar e o agir (Paulo Netto, 2011).

Outra dimensão importante da formação relatada é o caráter político do processo educativo. Ao afirmar que “a formação política está todos os dias na atuação” (P6), a/o entrevistada/o evidencia a presença de uma consciência crítica forjada ao longo da formação. A educação, nesse sentido, não é percebida apenas como transmissão de conhecimentos, mas como prática social, histórica e ética — em consonância com a concepção de educação como ato político em Freire (2022) e com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008).

A presença dessas dimensões evidencia que, mesmo diante das limitações estruturais da universidade pública, o curso de Pedagogia da UFAC foi capaz de proporcionar experiências formativas que mobilizam a reflexão crítica sobre o papel da/o pedagoga/o, da mediação pedagógica e da função social da escola. No entanto, a ausência de disciplinas específicas sobre a pedagogia como ciência é registrada pela/o entrevistada/o como uma lacuna, ainda que parcialmente suprida pelas discussões nos componentes teóricos: “os fundamentos eram voltados para isso [...] entendendo como a educação tinha contribuições das outras ciências” (P6).

A análise das entrevistas evidencia que a trajetória acadêmica das/os pedagogas/os egressas/os da Universidade Federal do Acre (UFAC) é marcada por vivências diversas e, ao mesmo tempo, por desafios compartilhados. Entre os elementos mais recorrentes nas falas, destacam-se o choque inicial com o ingresso na universidade pública, o esforço de permanência frente às desigualdades sociais e econômicas, a valorização da base teórica oferecida pelo curso e, por outro lado, a ausência da Pedagogia como ciência como eixo articulador da formação.

Para muitas/os, o acesso ao curso foi vivido como uma conquista. Contudo, o início da graduação foi experienciado como um momento difícil e, por vezes, excludente. Como afirmou P3, “a minha trajetória no curso, no início foi muito difícil, por conta de eu ter uma bebê pequena”, manifestando as dificuldades enfrentadas por estudantes que conciliam maternidade, estudos e trabalho. P7 também reforça esse sentimento ao lembrar que cursou os períodos iniciais durante a pandemia, no formato remoto, enfrentando os limites pedagógicos dessa modalidade.

Esse dado revela que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência com qualidade, o que exige políticas públicas e institucionais de apoio efetivo. Como lembra Frigotto (2017), a desigualdade educacional no Brasil não se inicia na escola básica nem termina no ingresso ao ensino superior — ela se estende à forma como os sujeitos vivenciam (ou resistem a) a estrutura universitária.

A fala de P3 evidencia de maneira contundente como o ingresso no ensino superior, embora frequentemente celebrado como uma conquista individual e coletiva, não elimina as contradições sociais que atravessam a permanência estudantil. Ao relatar as dificuldades enfrentadas no início do curso por ser mãe de uma bebê, P3 expõe uma realidade que atinge sobretudo mulheres, especialmente aquelas oriundas das camadas populares, que precisam conciliar maternidade, trabalho e estudo sem o suporte institucional necessário. Esse cenário desvela a face excludente de uma universidade que, mesmo em seu papel público, ainda se estrutura segundo padrões meritocráticos e androcêntricos, invisibilizando as especificidades de estudantes que, como P3, carregam múltiplas jornadas.

O depoimento de P7 reforça essa problemática ao apontar as limitações do ensino remoto emergencial durante a pandemia, o que afetou de maneira ainda mais profunda estudantes com menos acesso a recursos tecnológicos e apoio familiar — um conflito que incide de forma desigual entre os sujeitos e que, em muitos casos, intensifica as condições de vulnerabilidade e evasão.

Nesse contexto, urge reafirmar a importância de políticas públicas e institucionais de permanência que não se limitem a bolsas de auxílio financeiro, mas que compreendam as múltiplas dimensões da vida estudantil, como a maternidade. A existência de creches nas universidades públicas é uma reivindicação histórica dos movimentos e de educadoras comprometidas com a democratização real do ensino superior.

Na Universidade Federal do Acre, essa demanda tem sido levantada por diversas professoras ao longo dos anos, mas infelizmente, sem avanços concretos na implementação de uma estrutura que atenda mães estudantes e servidoras. A ausência de uma política de acolhimento e cuidado para com as crianças filhas de estudantes representa uma negação simbólica e material do direito à educação das mulheres-mães e compromete a equidade nas trajetórias acadêmicas.

Vale reiterar o que afirma Frigotto (2017), as desigualdades educacionais no Brasil são estruturais e se manifestam tanto no acesso quanto na permanência, desafiando as universidades a se reinventarem enquanto espaços verdadeiramente inclusivos. Garantir creches universitárias, nesse sentido, não é uma medida assistencial, e sim, uma ação afirmativa essencial para enfrentar as desigualdades de classe, gênero e raça que atravessam a educação superior pública no país.

Apesar das dificuldades, os depoimentos evidenciam que o curso de Pedagogia proporcionou importantes fundamentos teóricos, especialmente nas disciplinas de base, como

filosofia, sociologia, psicologia e legislação da educação. P6 destaca que “os conhecimentos mais ligados à filosofia e sociologia [...] foram os que ficaram mais”, enquanto P4 reconhece que a formação “me deu base sólida, um olhar sensível e crítico para a sala de aula”. Esses relatos indicam que houve um esforço pedagógico por parte do curso em oferecer uma formação crítica e teoricamente consistente, ainda que, como veremos adiante, essa base nem sempre se articulou à prática ou ao exercício profissional posterior.

A integração entre teoria e prática também aparece como um ponto ambíguo nas falas. Para alguns, a experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID ou a Iniciação Científica – IC, foi decisiva — como relata P4: “passei a me identificar com os professores, com o PIBID, com a iniciação científica”. Já P5 afirma que o divisor de águas em sua formação foi ter conseguido “tirar a nota mais alta numa das disciplinas mais difíceis”, o que demonstra que o reconhecimento acadêmico, mesmo individual, contribuiu para a construção da identidade docente.

Pimenta e Lima (2017), concordam quanto ao fato de que a proposta do PIBID é exitosa, uma vez que busca incentivar, valorizar e qualificar a formação dos estudantes envolvidos no programa. No entanto, como se trata de um programa de bolsas com auxílios financeiros, as autoras ressaltam que o Programa é limitado e, portanto, excludente.

Constamos, por exemplo, que em uma turma de 30 alunos, cinco deles são bolsistas de Iniciação Científica e cinco pertencem ao Pibid. Daí a pergunta que não cal: o que fazer com o vinte “sobrantes” para garantir uma formação de qualidade destes? O Pibid em relação ao estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a Campos de poder, estrutura, financiamento e condições objetivas diferentes. [...] Por ser limitado em seu escopo financeiro e por não incluir todas as áreas disciplinares de licenciatura nem todos os estudantes, acaba por mostrar pequenos e pontuais avanços, pois não envolve os coletivos institucionais das escolas e dos cursos de licenciatura. Mostra, pois, um carácter pontual, pois não abrange o projeto pedagógico curricular dos cursos, nem todos os alunos das licenciaturas (Pimenta; Lima, 2017, p. 83).

É evidente que, apesar de seus méritos, o PIBID não se consolida como uma política estruturante de formação, dado seu caráter seletivo, pontual e restrito. Ao beneficiar apenas uma parcela dos estudantes, o programa não garante equidade no acesso às oportunidades formativas, reforçando desigualdades internas nas próprias turmas dos cursos. Em vez de se constituir como parte orgânica e articulada do processo formativo, o PIBID opera à margem, como ação complementar, insuficiente para enfrentar os desafios estruturais que marcam a formação inicial de pedagogas/o no Brasil.

Essa fragilidade se agrava ainda mais quando se observa, nos próprios cursos — notadamente no de Pedagogia — a ausência de um eixo estruturante que considere a Pedagogia como ciência da educação.

A ausência de uma disciplina específica sobre a Pedagogia como ciência foi um ponto crítico unânime. Quase todas/os entrevista/dos relataram não ter tido um componente curricular que discutisse a epistemologia da Pedagogia, sua historicidade como ciência da educação ou seu campo de atuação autônomo. P1 comenta que “não estudamos diretamente Pedagogia como ciência. Tivemos algo sobre o curso”, enquanto P3 é direta: “não estudamos nenhuma disciplina específica sobre Pedagogia como ciência”. Isso demonstra uma falha estrutural na organização curricular, que compromete a consolidação de uma identidade pedagógica crítica e autônoma.

O currículo, segundo Saviani (2008), deve cumprir a função de articular o saber sistematizado com a prática social e o trabalho educativo, tendo a Pedagogia como mediação. Quando o curso forma pedagogos/as sem discutir a própria ciência pedagógica, rompe-se o elo entre teoria e práxis, e reduz-se a formação a um conjunto de técnicas ou de conteúdos fragmentados.

Embora a formação inicial em Pedagogia na UFAC tenha contribuído de forma significativa para o desenvolvimento profissional, existem lacunas estruturais que comprometem a efetividade do trabalho pedagógico, especialmente quando confrontada com os desafios reais do cotidiano escolar, dado que revela um consenso entre as/os entrevistadas/os.

Entre as deficiências mais mencionadas está a fragilidade dos estágios supervisionados, que foram apontados como insuficientes para preparar as/os futuras/os pedagogas/os para a realidade concreta da escola pública. P8 afirma que “os estágios não nos dão de fato a realidade. Estamos ali de passagem, não somos responsáveis”, enquanto P5 complementa: “os estágios são por pouco tempo. O Pibid foi mais real”. Essas falas expressam que a formação prática, quando desconectada da responsabilidade e da continuidade, não proporciona os elementos necessários para desenvolver uma práxis crítica e consistente.

Essa constatação reforça a crítica de Saviani (2008), segundo a qual a prática, para além de exercício técnico, precisa ser compreendida como momento formativo que articula teoria e ação transformadora. Quando os estágios são tratados como mera formalidade, perde-se a oportunidade de vivenciar, refletir e intervir nas contradições reais do processo educativo.

Outro ponto recorrente nas falas diz respeito à fragilidade da formação para áreas específicas, como a educação inclusiva, a gestão de sala de aula, o planejamento e o uso das tecnologias. P7 afirma que “a graduação não prepara a gente para lidar com certas situações da

prática”, enquanto P9 observa que “a pedagogia precisa de mais disciplinas com relação à tecnologia. A minha turma não teve essa disciplina”. Essas lacunas indicam que a formação inicial, embora sólida em alguns fundamentos teóricos, não foi suficientemente atualizada e contextualizada para dialogar com as novas demandas e complexidades da escola contemporânea.

As críticas se estendem também ao modo como os conteúdos didático-metodológicos foram abordados no curso. P1 comenta que “a disciplina de Didática, por exemplo, não tem nada a ver com a prática” (P1), sinalizando a persistência de uma abordagem excessivamente teórica, distante das exigências concretas da ação da/o pedagoga/o. Essa separação entre teoria e prática, como já alertava Marx (2011), impede a formação de sujeitos críticos, pois mantém a cisão entre o pensamento e o mundo vivido.

P2 reforça essa ideia ao afirmar que “a gestão de sala de aula é uma coisa que a gente não estuda de forma clara”, e P3 observa que “a formação inicial não prepara para as exigências do plano de aula, do plano pedagógico” (P3). As falas de P2 e P3 permitem problematizar o próprio termo “gestão de sala de aula”, expressão amplamente incorporada à linguagem pedagógica, mas que carrega marcas das políticas curriculares neoliberais. Ao tratar o trabalho pedagógico como algo a ser “gerido”, transfere-se para o interior da sala de aula uma lógica administrativa e produtivista, própria do mundo empresarial, deslocando a atenção da mediação pedagógica enquanto processo formativo para uma visão técnica e funcional da atividade docente.

Esse deslocamento contribui para que a formação inicial trate o trabalho pedagógico como mera execução de planos, sem aprofundar sua natureza política, ética e social. Nesse contexto, a carência de formação crítica sobre planejamento pedagógico e trabalho pedagógico apontada por P2 e P3, não é uma lacuna acidental, mas consequência de um modelo formativo voltado para a padronização de práticas e o cumprimento de resultados.

A ausência de estudos mais aprofundados sobre o trabalho pedagógico como prática social intencional dificulta que pedagogas/os compreendam a organização do trabalho pedagógico como mediação essencial entre o contexto histórico-social dos sujeitos e o conhecimento sistematizado. Com isso, a formação tende a limitar o exercício profissional à aplicação de métodos e técnicas, esvaziando sua dimensão crítica e reflexiva.

A percepção de que “a disciplina de Didática não tem nada a ver com a prática” expressa igualmente, um denso sintoma das transformações impostas pelas políticas neoliberais na educação superior. Essa desarticulação não é casual, mas resulta de um projeto deliberado de

esvaziamento da formação inicial, que busca reduzir o/a pedagogo/a à um mero reproduzidor de metodologias padronizadas e competências técnicas.

Quando a didática é apresentada de forma abstrata, descolada das contradições reais da escola pública e das condições materiais de trabalho docente, ela se converte em um discurso vazio que não oferece ferramentas para enfrentar os desafios concretos do trabalho pedagógico. Essa fragmentação entre teoria e prática serve aos interesses de um modelo educacional que privilegia a eficiência técnica sobre a formação crítica, impedindo que futuros/as pedagogos/as desenvolvam uma compreensão dialética dos processos educativos.

Essa realidade aponta para a urgência de uma articulação mais orgânica entre universidade e escola, que rompa com a lógica mercantil que tem orientado a formação de pedagoga/o. É necessário construir espaços de diálogo genuíno em que a práxis pedagógica seja compreendida como unidade indissociável entre reflexão teórica e ação transformadora.

A universidade precisa assumir seu papel político na formação de educadores/as críticos/as, capazes de compreender e intervir nas contradições do sistema educacional, ao invés de reproduzir uma formação tecnicista que aliena o/a pedagogo/a de sua função social transformadora. Somente através dessa articulação dialética será possível superar ou mitigar a falsa dicotomia entre teoria e prática que tem caracterizado a formação docente sob a égide neoliberal.

A ausência de formação específica para lidar com a inclusão também se destaca como um grave problema. P7 e P9 mencionam a insuficiência da disciplina de Educação Especial, reconhecendo que, na prática, precisaram buscar outras estratégias para atender as demandas das crianças com deficiência, muitas vezes sem apoio institucional. Isso revela que a formação crítica, para ser verdadeiramente emancipadora, precisa ser também concreta, situada e politicamente comprometida com os sujeitos historicamente excluídos.

Por fim, destaca-se nas falas a percepção de que muitos saberes necessários ao exercício do trabalho pedagógico só são adquiridos na prática, pela experiência, pela observação e pelo diálogo com os pares. Como diz P10, “o curso ajudou, mas a gente aprende mesmo no dia a dia”. Essa afirmação não invalida a formação acadêmica, mas explicita a insuficiência do modelo formativo que dissocia a universidade da escola, e que ainda não rompeu completamente com o paradigma da formação transmissiva, prescritiva e descolada da realidade.

A crítica das/os entrevistadas/os não está voltada apenas à estrutura curricular, mas também ao projeto formativo que subjaz à formação de pedagogas/os. Em muitas falas,

evidencia-se o desejo de uma formação mais dialógica, mais próxima das escolas e dos sujeitos reais que habitam os espaços educativos. Essa expectativa está em sintonia com o que defende Frigotto (2017), ao afirmar que a formação docente deve partir da realidade concreta dos trabalhadores da educação, superando a fragmentação e assumindo uma perspectiva totalizante, crítica e transformadora.

Em síntese, o Eixo 1 evidencia que as/os egressas/os reconhecem a importância da formação recebida, especialmente nos aspectos teóricos. No entanto, as condições desiguais de permanência, a ausência de componentes que consolidem a Pedagogia como campo científico, e a insuficiente articulação entre teoria e prática demonstram que a formação inicial ainda se encontra distante de uma proposta verdadeiramente crítica, emancipadora e dialética.

A análise demonstra, portanto, que a formação inicial oferecida pela UFAC, embora valorizada pelas/os egressas/os, apresenta deficiências relevantes que limitam a constituição de uma práxis pedagógica crítica e emancipadora. Essas lacunas não são apenas técnicas ou curriculares, mas expressam uma contradição estrutural entre o que se propõe como formação crítica e o que efetivamente se realiza no curso de Pedagogia. Tal constatação será aprofundada nos próximos eixos desta análise.

4.4 DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A FORMAÇÃO E A REALIDADE ESCOLAR

Quadro 9 – Eixo 2 Saberes Mobilizados e Prática Pedagógica

Eixo 2	Categorias
Saberes Mobilizados e Prática Pedagógica	Planejamento como mediação entre teoria e realidade
	Prática como processo coletivo, sensível e inacabado
	Mobilização dos fundamentos da infância, alfabetização, psicologia e currículo
	Reconhecimento do trabalho pedagógico como totalidade viva

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

Ao analisar as falas das/os pedagogas/os egressas/os da Universidade Federal do Acre (UFAC), observa-se que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial são amplamente mobilizados no trabalho pedagógico cotidiano, ainda que de formas distintas e

muitas vezes tensionadas pelas condições objetivas do trabalho nas escolas. A maioria das/os entrevistadas/os reconhece que a graduação lhes forneceu bases teóricas importantes, que contribuem para o planejamento, a observação pedagógica, a avaliação e a organização da sala de aula.

P4, por exemplo, destaca que “utilizo os conhecimentos no planejamento, no currículo, na prática... A graduação me deu base para interpretar a prática”. Já P8 afirma que “a base teórica me ajuda a compreender como a criança aprende para poder intervir”. Em ambas as falas, há o reconhecimento de que o conhecimento pedagógico adquirido na universidade funciona como mediação necessária entre a prática e a ação intencional da/o pedagoga/o — característica central do conceito de trabalho pedagógico.

Essa relação dialética entre saber e fazer também se expressa nas falas de P1, que trabalha em turmas com diversidade de “níveis”, chegando a caracterizá-la como uma turma multisseriada: “O planejamento é o principal... minha rotina é um plano de aula por dia, por disciplina. A prática mostra que o fazer pedagógico está além do plano” (P1). Sua fala evidencia que o planejamento, embora central, não esgota a prática — pelo contrário, exige flexibilidade e sensibilidade diante da realidade concreta da turma, dos sujeitos e das contradições escolares.

Além do planejamento, é você compreender, vamos dizer, o aprendizado dos alunos, porque não são iguais. E aí você tem que saber lidar com essas diferenças de aprendizagens dentro da sala de aula. Porque tem aluno que você não consegue trabalhar aquela atividade que você planejou. [...] Então, no trabalho pedagógico hoje, além de você planejar a aula daquele dia, você tem que ter um plano B, uma atividade para aquela criança que tem mais dificuldade, que ela não acompanha as outras, entendeu? [...] Às vezes você tem dentro da sala três, quatro grupos diferentes: o grupo que acompanha o 4º ano, o grupo que acompanha mais ou menos, o outro que anda se arrastando e o outro que você precisa alfabetizar. Aí o nosso planejamento fica para além do ano-série, entendeu? Por isso que quando a gente vai para planejar, e executar a aula [...], a sua sala de aula acaba sendo um ambiente multissérie (P1).

A noção de que o trabalho pedagógico é uma totalidade viva, que envolve diferentes dimensões da experiência humana (cognitiva, afetiva, social), aparece com força nas falas das/os entrevistadas/os que atuam na Educação Infantil. P3 exemplifica isso ao afirmar: “Enquanto eu tô cuidando, eu tô educando [...] tudo isso faz parte das minhas responsabilidades” (P3). P9 reforça esse entendimento ao dizer: “Às vezes, planejamos muito bonito, mas as crianças fogem para outro caminho” (P9). Essas experiências confirmam que o trabalho pedagógico não é meramente técnico ou operacional, mas sim uma prática social historicamente situada, com elevado grau de imprevisibilidade e complexidade.

Do ponto de vista teórico, essa compreensão se alinha ao pensamento de Saviani (2008), que define o trabalho pedagógico como a mediação necessária entre o conhecimento produzido historicamente e o processo de apropriação desse saber pelos estudantes. A função docente exige, portanto, o domínio de fundamentos científicos, filosóficos, políticos e didático-metodológicos que permitam à/ao Pedagoga/o exercer seu trabalho com consciência das determinações históricas do seu fazer.

Outro ponto relevante que emerge das entrevistas é o reconhecimento de que os saberes pedagógicos se constroem não apenas na universidade, mas também na prática e nas redes de colaboração entre os próprios docentes. P9, por exemplo, relata que aprendeu muito com as colegas de escola, e P5 destaca: “Tudo está interligado: psicologia, alfabetização, LDB... tudo isso me ajuda a atuar como coordenadora pedagógica”. P2 reforça: “Trabalho pedagógico, em uma palavra, é colaborativo. Não tem como fazer só”.

Esses depoimentos reiteram que a prática pedagógica é também um espaço de produção de saberes coletivos, contrariando a visão tecnicista que reduz o trabalho da/o pedagoga/o à execução de métodos e programas previamente definidos. Nessa perspectiva, o saber pedagógico é inseparável da experiência vivida, do engajamento político e da reflexão crítica, tal como aponta Libâneo (2012), ao defender a valorização da prática como componente indissociável da formação e da profissionalização docente.

Contudo, algumas participantes revelam que nem sempre o conhecimento mobilizado na prática corresponde àquilo que foi sistematizado na formação inicial. P7, por exemplo, relata: “Aprendi com as professoras, assistentes e cuidadoras que têm mais experiência...”, revelando que, para além dos conteúdos acadêmicos, a vivência concreta da escola é fundamental para compreender as múltiplas dimensões da ação pedagógica. Isso não desqualifica a formação universitária, mas evidencia que o saber docente é historicamente produzido na relação com a prática, e que essa relação precisa ser melhor problematizada nos cursos de licenciatura.

A articulação entre o saber sistematizado na formação inicial e o saber produzido na prática concreta da escola. A fala da participante P7, ao afirmar que aprendeu com colegas mais experientes, explicita a importância dos saberes construídos no cotidiano do trabalho pedagógico coletivo, que muitas vezes escapam ao planejamento acadêmico e às disciplinas formais da universidade. Esse aprendizado prático, embora não deva substituir o conhecimento teórico-metodológico, demonstra que o processo de formação é contínuo, situado e relacional.

Pimenta e Lima (2017) reforçam a ideia de que a formação de Pedagoga/o não se encerra na universidade, mas se amplia e se complexifica na interação com os sujeitos e os contextos escolares.

A consciência de que os professores se formam também na relação com seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para reflexão, mas uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas (Pimenta; Lima, 2017, p. 119).

As autoras defendem que a troca de experiências, quando mediada por uma análise crítica e contextualizada, torna-se um processo formativo privilegiado. Isso significa que não basta compartilhar vivências; é necessário compreendê-las à luz de uma leitura crítica da realidade, reconhecendo as determinações históricas, sociais e políticas que atravessam o cotidiano escolar.

Portanto, é pertinente o convite à reflexão sobre a necessidade de os cursos de Pedagogia incorporarem de forma mais consistente a análise da prática como dimensão constitutiva do conhecimento pedagógico. Essa análise não deve ser limitada a estágios supervisionados ou a disciplinas isoladas, mas atravessar toda a formação, reconhecendo a escola como espaço vivo de produção de saberes. Assim, supera-se a dicotomia entre teoria e prática e fortalece-se uma concepção de formação de pedagoga/o como práxis crítica e transformadora.

Em síntese, a análise do Eixo 2 permite afirmar que a maioria das/os entrevistadas/os reconhece a relevância dos conhecimentos adquiridos na UFAC para a execução pedagógica, especialmente no que se refere ao planejamento, à organização da rotina, à compreensão das infâncias e à prática reflexiva. No entanto, os dados também demonstram que o trabalho pedagógico é um processo vivo e complexo, constantemente tensionado por condições objetivas, que exigem da/o pedagoga/o iniciativa, criatividade e consciência crítica.

Essas constatações fortalecem a ideia de que o trabalho pedagógico é um tipo específico de trabalho intelectual e político, que não pode ser reduzido a procedimentos, conteúdos ou manuais didáticos, mas que exige uma formação sólida, crítica e historicamente situada, como preconiza o referencial adotado neste estudo.

4.5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO E À PROFISSÃO: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Quadro 10 – Eixo 3 Concepções sobre a Pedagogia, Regulamentação e Valorização Profissional

Eixo 3	Categorias
Concepções sobre a Pedagogia, Regulamentação e Valorização Profissional	Pedagogia como ciência da educação e prática social
	Redução da Pedagogia à docência nos anos iniciais e à prática com crianças pequenas
	Tensão entre o ideal pedagógico e a realidade escolar
	Defesa da Pedagogia como campo autônomo, interdisciplinar e propositivo
	Desconhecimento generalizado da ausência de regulamentação
	Identidade docente fragilizada institucionalmente
	Ausência de debate formativo sobre o campo de atuação da/o pedagoga/o

Fonte: Ferreira (2025) – a partir do banco de dados da autora.

As entrevistas revelam concepções diversas e, por vezes, contraditórias sobre o que é a Pedagogia, seu campo de atuação e seu estatuto científico. Embora a maioria das/os entrevistadas/os reconheça a importância social da Pedagogia, poucas/os afirmam ter tido acesso, durante a graduação, a uma discussão sistemática sobre a Pedagogia como ciência — o que influencia diretamente a forma como percebem sua identidade profissional e o lugar da Pedagogia no campo das ciências humanas e sociais.

P6, por exemplo, apresenta uma concepção ampliada, ao afirmar que “a Pedagogia é uma ciência muito ampla que conforma essa área de estudo da educação”. Essa visão também aparece na fala de P4, que, com sólida elaboração teórica, afirma que “a Pedagogia é uma ciência que estuda a educação enquanto fenômeno social [...], ela não se limita a refletir, ela propõe soluções”. Essas concepções estão alinhadas à perspectiva crítica que compreende a Pedagogia não como um saber instrumental, mas como um campo epistemológico autônomo, que analisa, propõe e intervém sobre os processos educativos em sua totalidade histórica.

No entanto, a maioria das falas aponta para a redução da Pedagogia à prática docente nos anos iniciais. P3, por exemplo, ao ser provocada/o sobre a definição de pedagogia, inicialmente define: “Pedagogia, eu acho que... é a forma de ensinar, é o que você ensina” (P3), indicando como a formação inicial não fortaleceu sua consciência sobre a Pedagogia como

ciência nem como campo profissional autônomo. P7 também comenta: “A graduação nos ensina que o pedagogo é só o professor da educação infantil e séries iniciais”, evidenciando um currículo que pouco problematiza as múltiplas dimensões da atuação pedagógica.

Esse dado é especialmente preocupante porque demonstra que, mesmo em um curso que forma pedagogas/os, não há centralidade no debate sobre a identidade epistemológica e profissional da Pedagogia. A ausência de disciplinas que tratem da história, fundamentos e disputas teóricas do campo pedagógico contribui para que muitas/os egressas/os naturalizem à docência como sua única ou principal função, o que esvazia o debate sobre a Pedagogia como ciência da educação, como curso de formação e como profissão (Pimenta; Severo, 2021) ainda que esteja na luta por regulamentação.

P8 expressa essa limitação curricular ao afirmar: “Estudávamos algo voltado para a formalização teórica da Pedagogia... de onde surgiu...”, mas não afirma que tenha havido um aprofundamento da Pedagogia como campo teórico. P1 reforça essa ausência ao declarar: “Não estudamos diretamente Pedagogia como ciência. Tivemos algo sobre o curso”. A fala de P2 é ainda mais evidente: “O professor falou: ‘você não vão ser pedagogos, vão ser professores.’ Isso criou um preconceito na gente”. Essa declaração evidencia que a negação da Pedagogia como ciência também se reproduz dentro da própria universidade, inclusive por parte de alguns docentes.

Essas falas mostram que a crise de identidade profissional da/o pedagoga/o não se origina apenas nas condições externas de trabalho, mas também na forma como a formação inicial nega ou omite os fundamentos científicos da área. A ausência dessa discussão impede que as/os futuras/os pedagogas/os se reconheçam como sujeitas/os históricas/os produtoras/es de conhecimento e mediadoras/es conscientes nos processos educativos.

Por outro lado, algumas falas apontam para concepções críticas, complexas e abrangentes da Pedagogia, ainda que essas tenham sido construídas muitas vezes para além da formação universitária. P5, por exemplo, define Pedagogia como “ciência e construção coletiva de conhecimento com as crianças” (P5), enquanto P4 afirma com clareza que “Pedagogia é ciência, é curso, é profissão” (P4). Essas compreensões demonstram uma concepção dialética da Pedagogia, não como campo técnico ou auxiliar da educação, mas como núcleo estruturante do trabalho educativo e formativo na sociedade.

Saviani (2008) contribui para esse debate ao defender que a Pedagogia deve ser compreendida como a teoria da prática educativa, ou seja, como um campo científico que reflete sobre o ato de educar e propõe formas historicamente situadas de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, reduzir a Pedagogia à docência na infância distorce sua função social, e fragiliza o reconhecimento profissional das/os pedagogas/os em outras áreas: gestão, pesquisa, coordenação, políticas públicas, saúde, assistência social, área jurídica, dentre outras.

Outro dado que merece atenção, é quanto às possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional das/os pedagogas/os. Quando foram provocadas/os sobre a carreira, no sentido de perspectiva de progressão e ascensão na área, a maioria dos relatos, apontam o exercício da função nas Secretarias de Educação, como sendo o auge da carreira. Isso, vale dizer, para aqueles que têm vínculo efetivo.

Acho que promoção na carreira. O bom de ser servidor público são as promoções, porque as promoções possibilitam as oportunidades de crescimento ao longo do tempo, tem também a possibilidade de você acender como um coordenador, gestor, trabalhar na secretaria... Esse é o trajeto, né? (P4).

Com relação ao profissional, [...] A carreira, né? As promoções. Vamos passando ano após ano. Porque em si, nós professores não temos uma valorização todos os anos. Antigamente, eu podia dizer assim, que a gente tinha um 14º na prefeitura, mas hoje em dia nem isso mais. Porque foi agregado o valor da PEQ aos nossos salários. Uma porcentagem todos os meses que não chega nem a 100 reais (P9).

P2 por sua vez, relata com muita clareza:

Crescimento zero. Porque eu sou provisória, né? Caso eu fosse efetiva, teria sim, a possibilidade de crescimento, de aproveitamento. Seguir carreira, né? Porque aí eu conseguiria ir para a coordenação pedagógica, ou para coordenação de ensino, ou ser diretora da escola, ou fazer parte da secretaria de educação. Mas como provisória, eu não tenho, né, essa possibilidade (P2).

Os relatos evidenciam uma estrutura de carreira docente profundamente marcada pela precarização e pela limitação das perspectivas de crescimento profissional, reflexo direto das políticas neoliberais que têm desmantelado o serviço público. A fala de P4 expressa como o próprio conceito de “crescimento” na carreira pedagógica foi reduzido à lógica burocrática-administrativa, cujo “auge” profissional não está mais centrado na excelência pedagógica ou na transformação do trabalho pedagógico, mas sim no afastamento da sala de aula rumo às secretarias de educação. Essa perspectiva demonstra como o neoliberalismo conseguiu inverter os valores da profissão docente, fazendo com que o trabalho direto com os/as estudantes seja percebido como degrau inferior de uma carreira que só se “realiza” quando se distancia da essência pedagógica.

O contraste entre as experiências de P4 e P2 explicita a cruel estratificação imposta pelas políticas de terceirização do magistério público. Enquanto P4, com vínculo efetivo, ainda vislumbra possibilidades de ascensão dentro do sistema, P2 enfrenta o “crescimento zero” que caracteriza a condição dos/as profissionais provisórios/as – uma massa crescente de trabalhadoras/es em educação mantidas/os em situação de vulnerabilidade permanente. O depoimento de P9 complementa esse cenário ao expor como mesmo as/os efetivas/os vivenciam um processo de corrosão salarial disfarçado de “valorização”, em que antigos benefícios são incorporados ao salário sem representar ganho real. Esse conjunto de relatos demonstra que a precarização não atinge apenas os/as temporários/as, mas constitui um projeto sistemático de desvalorização de toda a categoria, criando hierarquias internas que enfraquecem a luta coletiva por melhores condições de trabalho e por uma educação verdadeiramente transformadora.

Em síntese, o Eixo 3 revela que a formação inicial oferecida pela UFAC contribuiu para o desenvolvimento de algumas concepções mais críticas e amplas sobre a Pedagogia, especialmente quando houve envolvimento em programas como PIBID, iniciação científica ou experiências práticas significativas. No entanto, também expressa que a ausência de uma abordagem sistemática sobre a Pedagogia como ciência da educação, curso e profissão gera insegurança, reducionismos e contradições na constituição da identidade profissional das/os pedagogas/os egressas/os.

Esse quadro evidencia a urgência de uma revisão curricular que integre, desde os primeiros períodos, a discussão epistemológica, histórica e política da Pedagogia como campo de conhecimento e de trabalho. A negação da Pedagogia como ciência compromete a formação da/o pedagoga/o, e a possibilidade de construção de uma práxis pedagógica crítica, autônoma e socialmente comprometida.

A análise das entrevistas realizadas com pedagogas/os egressas/os da UFAC, permitiu compreender, as mediações entre a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia e o trabalho pedagógico no contexto da Educação Básica, especialmente na realidade acreana. A escuta das experiências vividas, das contradições percebidas e das estratégias de enfrentamento adotadas pelas/os participantes demonstrou tanto os limites quanto as possibilidades de uma formação pedagógica comprometida com a transformação social.

Ao longo dos três eixos temáticos analisados, foi possível identificar elementos que confirmam a relevância dos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, particularmente no que diz respeito aos fundamentos da educação, à compreensão das infâncias, ao trabalho pedagógico e à reflexão crítica sobre o papel do/a pedagogo/a na escola. Em muitos casos, a

formação inicial forneceu as bases para a construção de um trabalho pedagógico mais consciente, sensível e fundamentado, ainda que esse trabalho tenha sido ampliado e reconfigurado a partir das experiências no cotidiano escolar.

Por outro lado, a análise evidenciou fragilidades estruturais na formação, entre as quais se destacam: a superficialidade dos estágios supervisionados; a ausência de componentes curriculares que abordem a Pedagogia como ciência, campo epistemológico e profissão; a lacuna na formação para áreas como inclusão, gestão e tecnologias; e o distanciamento entre o conteúdo ofertado e as reais exigências do trabalho pedagógico nas escolas públicas.

Essas lacunas manifestam uma contradição fundamental entre o discurso de formação crítica presente nos documentos institucionais e a efetivação de uma formação fragmentada, centrada na docência nos anos iniciais, sem articulação com as múltiplas possibilidades de exercício da profissão da/o pedagoga/o. Tal contradição contribui para a fragilização da identidade profissional e dificulta a constituição da Pedagogia como ciência da educação e como campo de trabalho reconhecido.

Um dos achados mais significativos da pesquisa diz respeito ao desconhecimento generalizado sobre a ausência de regulamentação da profissão de pedagoga/o, o que provoca insegurança, surpresa e, em alguns casos, indignação. Essa invisibilidade institucional da profissão, associada à redução da atividade pedagógica à função docente, compromete a valorização do trabalho pedagógico e evidencia a urgência de uma formação que integre, de forma crítica e sistemática, as dimensões epistemológicas, históricas, políticas e legais da Pedagogia.

As falas das/os entrevistadas/os confirmam que a formação de Pedagoga/o precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de construção da consciência crítica e da práxis pedagógica. Conforme os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, a análise da realidade educativa deve partir da experiência concreta dos sujeitos, mas não se restringir a ela: é preciso reconhecer as contradições históricas que estruturam o campo da formação e do trabalho pedagógico, para então intervir criticamente sobre elas.

Assim, a seção das entrevistas confirma e aprofunda os objetivos da presente dissertação, ao demonstrar que os conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação inicial, embora relevantes, não são suficientes, por si só, para garantir um exercício profissional crítico, transformador e emancipador. Esse envolvimento depende, também, de condições objetivas de trabalho, de políticas de valorização profissional, de formação continuada e contínua, sobretudo, de um projeto formativo que reconheça a Pedagogia como ciência, curso e profissão

comprometida com a formação humana integral. Encerro esta seção, com o depoimento de P5, no fechamento de sua entrevista:

Achei bem interessante a pesquisa, principalmente essa finalização, né? Porque quando a gente vai respondendo às perguntas a gente leva só para esse primeiro olhar, que é o professor regente. Mas para essa reflexão, no final, a gente começa a abrir os olhos para essa outra parte da nossa graduação. E realmente, eu, em nenhum momento tive atenção a essa outra questão do pedagogo em si. Tanto que quando você fez a pergunta, né, sobre a regulamentação, eu fiquei sem entender. Porque como você explicou, nós temos garantido como professora. Mas como pedagoga, nós não temos. E aí me fez refletir sobre todo o curso em si. Você falou sobre essa questão, né, que o pedagogo atua também em outras instituições, não só na escola. Eu até falei sobre essa outra lacuna que existe e eu não tinha enxergado. Tanto que na minha resposta eu não apontei essa observação. Mas com essa reflexão, no final, eu fiquei... Deu aquela luz, assim, realmente isso é verdade. E precisa ser regulamentada (P5, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito cedo, quando comecei a me perceber como parte da sociedade, nasceu em mim o desejo de contribuir para um mundo melhor. A educação parecia ser o caminho mais concreto para essa contribuição. Tornar-me professora foi, desde então, um projeto de vida. No exercício da profissão, busquei sempre uma prática consciente, preocupada não apenas com o aprendizado dos conteúdos escolares, mas com o crescimento das crianças enquanto pessoas.

Essa postura crítica e reflexiva, no entanto, frequentemente se confrontava com a rotina marcada pelo cansaço, desânimo e repetição acrítica que percebia em muitos colegas de trabalho. Tal experiência despertou minhas inquietações: o que teria faltado na formação desses profissionais? Por que o trabalho pedagógico havia se esvaziado de sentido para tantos? Essas perguntas me acompanharam até o ingresso no Mestrado, quando conheci o debate sobre a Pedagogia como ciência da educação.

A partir dessa perspectiva, reencontrei o sentido da profissão e reconheci o campo da Pedagogia como lugar legítimo da reflexão científica sobre os processos educativos, despertando em mim o desejo de não apenas exercer a docência, mas de compreender e intervir na realidade como pesquisadora.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades e os limites da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica, tomando como referência a trajetória de pedagogas/os egressas/os entre 2010 e 2020. A questão central — a formação realizada no Curso de Pedagogia da Ufac assegura às/aos pedagogas/os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas da Educação Básica? — orientou uma investigação ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, com vistas a compreender a formação como um processo social, histórico e contraditório, inseparável das condições materiais de existência dos sujeitos e das determinações do modo de produção capitalista.

A escolha desse referencial teórico-metodológico foi fundamental para que a análise não recaísse em visões fragmentadas ou meramente fenomenológicas do objeto em questão. Ao contrário, permitiu compreender a formação inicial como parte constituinte da totalidade social, revelando que os limites e as potencialidades dessa formação não são apenas resultados de opções didático-pedagógicas internas aos cursos, mas expressão das contradições estruturais do sistema capitalista e de seus rebatimentos no campo educacional. A formação da/o pedagoga/o,

nessa perspectiva, não se efetiva de forma neutra, mas atravessada por determinações históricas que ora fortalecem, ora limitam a constituição de sujeitos pedagógicos críticos e socialmente comprometidos.

Os resultados demonstraram que a formação inicial propiciada pela UFAC apresenta avanços significativos, mas também limitações estruturais que comprometem a efetivação de uma práxis pedagógica crítica, criativa e transformadora. Um dos principais achados é que a produção do pensamento e da ação das/os pedagogas/os está intimamente vinculada às suas condições objetivas de existência. Ou seja, o que os sujeitos pensam, sentem e fazem não pode ser dissociado das condições concretas em que vivem e trabalham — marcadas, no caso das pedagogas/os pesquisadas/os, pela precarização do trabalho docente, ausência de reconhecimento profissional e insuficiência de políticas públicas efetivas de valorização da formação e da carreira. Essa constatação remete à clássica formulação marxista de que não é a consciência que determina o ser, mas o ser social que determina a consciência. Assim, a própria apropriação crítica dos saberes pedagógicos depende, em grande medida, das mediações históricas, institucionais e materiais em que o trabalho pedagógico se insere.

A análise demonstrou, ainda, que o ser humano nasce biologicamente homem, mas que sua humanização ocorre por meio da apropriação da cultura historicamente produzida. É nesse processo de apropriação e produção da riqueza cultural — que inclui os saberes pedagógicos — que o sujeito se constitui plenamente como humano.

Essa constatação reforça a compreensão da educação como mediação fundamental entre o singular e o universal, e da Pedagogia como ciência que sistematiza, organiza e intenciona esse processo formativo. A Pedagogia, nesse sentido, não apenas se ocupa da ação educativa, mas elabora, teoriza e orienta os processos de formação humana, o que exige seu reconhecimento como campo de conhecimento autônomo e imprescindível na construção de projetos societários emancipatórios.

Os resultados reafirmam a Pedagogia como prática social e educativa, compreendida como ponto de partida e ponto de chegada da formação e do trabalho pedagógico nas escolas da Educação Básica. Tal concepção reforça a centralidade da Pedagogia como campo do saber, e como mediação necessária entre o conhecimento sistematizado e o processo formativo das novas gerações. Nesse sentido, o trabalho pedagógico aparece como um processo intencionalmente organizado, que parte da prática social concreta para, mediante o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, devolver aos sujeitos a possibilidade de intervir no mundo, reconfigurando sua própria prática e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento

humano. O trabalho pedagógico, assim, se consolida como expressão da Pedagogia enquanto ciência da educação, na medida em que articula teoria e prática, reflexão crítica e intervenção educativa.

A análise dos dados evidencia ainda que a formação inicial tem proporcionado avanços no domínio dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação, especialmente no desenvolvimento de uma compreensão crítica do trabalho pedagógico como mediação entre as determinações sociais e o processo educativo. Esse avanço expressa-se nas falas das/os pedagogas/os participantes da pesquisa, que identificam a importância da teoria para interpretar as condições concretas da escola pública e para planejar suas ações pedagógicas de forma consciente. Tais elementos indicam que, quando articulados à reflexão crítica e à prática educativa, os fundamentos da Pedagogia contribuem efetivamente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que reconhece o contexto histórico-social das crianças e propõe ações que vão além da reprodução de modelos impostos. Ainda que persistam limites, a formação inicial apresenta potencialidades importantes para fortalecer o trabalho pedagógico como prática social consciente, vinculada ao compromisso ético-político da educação.

A pesquisa realizada reforça a compreensão do trabalho educativo como atividade humana específica, responsável pela mediação do conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Nesse processo, como assinala Marx, o trabalho ocupa papel central: é pela ação prática sobre a natureza que o ser humano transforma o mundo e, nesse movimento, transforma a si mesmo.

O desenvolvimento humano, portanto, não se dá de forma espontânea, mas está condicionado à prática social, à atividade produtiva, ao trabalho enquanto princípio educativo. Nesse sentido, a escola, como espaço institucionalizado, exerce uma função fundamental: organizar e garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido, permitindo que as novas gerações se apropriem da cultura científica, filosófica e artística como parte de sua própria constituição humana.

Essa função social da escola não pode ser reduzida ao ensino de técnicas ou conteúdos fragmentados. O trabalho pedagógico precisa ser reconhecido como trabalho educativo e social, fundamentado na mediação entre o saber historicamente produzido e os sujeitos em formação. É nessa perspectiva que se afirma a necessidade de reorientar a formação inicial das/os pedagogas/os: não basta que ela esteja centrada apenas na docência. A Pedagogia, concebida como ciência da educação, deve ser o alicerce dessa formação, oferecendo os fundamentos

teóricos e metodológicos que permitam compreender a especificidade do fenômeno educativo, suas contradições e potencialidades.

A investigação evidenciou, por outro lado, que a Pedagogia, embora reconhecida como ciência da educação por parte da literatura especializada, continua a ser negligenciada nos currículos formativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e 2015, ainda que tenham introduzido avanços pontuais — como a valorização da prática e da interdisciplinaridade — não asseguram a centralidade da Pedagogia enquanto campo epistemológico autônomo, reduzindo e mantendo sua função à formação docente para os anos iniciais da Educação Básica. Tal redução empobrece a identidade profissional da/o pedagoga/o, inviabilizando a compreensão crítica do trabalho pedagógico em sua totalidade e enfraquecendo o campo pedagógico como espaço de produção científica e política própria.

A ausência de disciplinas que abordem a epistemologia da Pedagogia, denunciada de forma recorrente pelas/os participantes da pesquisa, reforça a urgência de Diretrizes Curriculares específicas para o Curso de Pedagogia — uma reivindicação histórica de pesquisadoras/es e coletivos acadêmicos comprometidos com a valorização da profissão e com a afirmação da Pedagogia como ciência. Essa lacuna compromete a identidade dos sujeitos em formação, e a própria qualidade do trabalho pedagógico que virão a desenvolver.

Assim sendo, reafirma-se que a base da formação pedagógica deve ser a Pedagogia, e não exclusivamente a prática docente. A docência, nesse contexto, aparece como uma expressão do trabalho pedagógico, mas não o esgota. Assumir a Pedagogia como fundamento é reconhecer que formar pedagogas/os implica formar profissionais capazes de pensar, organizar e conduzir os processos educativos em sua totalidade.

Nesse sentido, os Seminários promovidos pela RePPed (Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia) — já realizados nas regiões Sul e Nordeste [Seminários regionais] e que culminarão com o II SENPED (Seminário Nacional de Pesquisadores em Pedagogia) — têm se consolidado como importantes espaços de articulação entre pesquisa, militância e formulação político-epistemológica, contribuindo para o avanço do debate coletivo em torno da defesa da Pedagogia que não se limita tão somente a um curso e profissão, mas se constitui como um campo epistêmico; reformulação das Diretrizes, a construção de currículos críticos e a regulamentação da profissão. Destaca-se, também, a conquista de aprovação da Semana Nacional em Defesa da Pedagogia, como mobilização que amplia vozes, denuncia retrocessos e propõe caminhos possíveis para a superação da crise identitária da profissão.

A pesquisa revelou, ainda, que o trabalho pedagógico, pode ser compreendido tanto em sua dimensão conceitual, como ação intencional e crítica comprometida com a emancipação humana, quanto em sua dimensão prática, materializada no trabalho docente voltado para um ensino que tenha intencionalidade formativa, crítica e transformadora. Nessa direção, as/os egressas/os reconhecem que a formação inicial proporcionou avanços importantes no planejamento pedagógico e na prática reflexiva, especialmente por meio de experiências como o PIBID, os estágios e a iniciação científica.

As experiências são valorizadas por seu caráter vivencial, que possibilita ao sujeito em formação transitar entre a teoria e a prática, mas também denunciam os limites da formação quando isoladas de uma perspectiva crítica e sistematizada. Persistem fragilidades estruturais, como a fragmentação curricular, o distanciamento entre teoria e prática e a ausência de problematização da regulamentação profissional, o que limita a construção de uma práxis verdadeiramente transformadora.

A análise crítica das falas aponta que as políticas neoliberais de formação docente, ancoradas em lógicas produtivistas, tecnicistas e mercadológicas, vêm esvaziando o sentido crítico da formação e impedindo a constituição de pedagogas/os como sujeitos históricos, conscientes de seu papel político na mediação dos processos educativos.

Essas políticas, além de fragmentarem os saberes pedagógicos, desresponsabilizam o Estado da garantia de uma formação pública, crítica e de qualidade, deslocando a responsabilidade da formação para os próprios sujeitos — como se fosse possível, em contextos tão desiguais, formar-se criticamente sem mediações institucionais adequadas. A lógica do “faça você mesmo”, tão presente nas reformas curriculares recentes, não reconhece as determinações estruturais que afetam a trajetória dos sujeitos e empobrece o sentido coletivo da formação.

Diante disso, esta pesquisa reforça que a luta pela afirmação da Pedagogia como ciência, curso e profissão está diretamente relacionada à luta pela construção de um projeto societário contra-hegemônico, comprometido com a justiça social, a igualdade de oportunidades e a formação plena dos sujeitos. É imprescindível, portanto, que os cursos de Pedagogia assumam o desafio ético-político de formar profissionais que compreendam o trabalho pedagógico como prática social total, articulada às determinações históricas, culturais e econômicas da realidade concreta. Essa tarefa exige a superação do modelo tecnicista de formação e o fortalecimento de propostas curriculares que valorizem o conhecimento pedagógico, a prática social crítica e o compromisso com a transformação da realidade.

Diante dos achados desta pesquisa, considera-se pertinente indicar algumas possibilidades de investigações futuras que possam aprofundar o debate em torno da Pedagogia como ciência e como projeto formativo socialmente referenciado. Entre elas, destaca-se estudos críticos sobre as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 na formação de pedagogas/os; investigações sobre quem são as/os pedagogas/os que exercem seu trabalho fora do campo escolar, especialmente no Acre, em espaços como hospitais, Ministério Público, CAPS, Institutos penitenciários, Defensorias e demais instituições públicas que, ainda que não educativas no sentido estrito, assumem funções formativas.

Pesquisas sobre experiências curriculares que articulam teoria, prática e formação política de forma orgânica; bem como estudos que enfoquem a/o pedagoga/o como pesquisadora/o, suas condições de inserção na produção de conhecimento e os desafios enfrentados para consolidar uma identidade científica no campo pedagógico. Tais investigações podem contribuir para a ampliação do debate nacional sobre a Pedagogia, fortalecendo a sua afirmação como ciência da educação, como curso de formação e como profissão comprometida com a emancipação humana.

É importante reconhecer que esta pesquisa possui limitações inerentes às escolhas metodológicas adotadas, tais como o recorte temporal (2010 a 2020), a delimitação geográfica (UFAC) e o número de sujeitos participantes. No entanto, tais recortes não invalidam os achados, mas, ao contrário, indicam caminhos para novas investigações que possam aprofundar o debate sobre a formação de pedagogas e pedagogos em outras realidades, ampliando a análise crítica sobre as determinações que incidem sobre os processos formativos, sobre o trabalho pedagógico e sobre a própria constituição da Pedagogia enquanto ciência, curso e profissão.

Ao longo desta pesquisa, confirmo que minha trajetória pessoal e profissional se entrelaça com as reflexões aqui desenvolvidas. O caminho percorrido reafirma minha convicção no potencial transformador da educação, entendida como prática social e científica, orientada pelo compromisso ético e político com o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa.

Finalizo esta dissertação reafirmando que a Pedagogia não é apenas uma área de conhecimento, mas um campo de luta. Luta por reconhecimento, por regulamentação, por qualidade formativa e por um projeto de educação pública, democrática, laica, gratuita e socialmente referenciada. Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer o movimento coletivo em defesa da Pedagogia como ciência da educação e como práxis transformadora, a serviço da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, Marcela de Moraes. **A educação ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: uma trajetória de lutas, tensões e conquistas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Política e educação no Brasil: história e atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 227–238.
- ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. O curso de Pedagogia à distância no CEAD/UFPI: mapeando a oferta. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 18, p. 239–261, 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 19 de dezembro de 2024**. Institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. 2 ed. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- COSTA, Francisauro Fernandes; BORGES, Heloísa Silva; FERNANDES, Maria Nilvane. A pesquisa científica em educação e o materialismo histórico-dialético: aspectos teóricos e conceituais. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 66, p. e24079, 2023.
- DRESSLER, Marelize; FERREIRA, Liliana Soares. Condições de trabalho pedagógico na escola: o caso do Rio Grande do Sul (2015 a 2018). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 1–19, 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESCOBAR, Carlos Henrique. **Marx**: filósofo da potência. Rio de Janeiro: Taurus, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Et.al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. **A escola e seus autores**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53 – 87.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342 p. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo, 2011.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **Didática histórico-crítica**. 2022. Relatório pós-doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2022.

FERREIRA JR., Amarílio. BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591–608, 2018.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia**: ciência da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação docente no Brasil: entre a negação da ciência e a destruição da escola pública. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Pedagogia no Brasil hoje: um campo em disputa. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A crise da educação e a Pedagogia da alternância**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação de professores no Brasil: cenário, desafios e perspectivas. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **A formação docente no Brasil: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 68-90.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722–737, 2017.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91 – 116.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – GEPEFE/FEUSP. **Carta aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores acerca da Resolução do CNE nº 4/2024**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização da formação inicial e do trabalho docente: uma questão estrutural. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1–20, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: a política educacional em questão. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação Profissional de Educadores, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, João Francisco Lopes de. A morte da Pedagogia? Os fundamentos modernos da educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 844–861, abr./jun. 2019.

LIMA, João Francisco Lopes de; CARVALHO, Juscineia dos Santos Delfino de. A Pedagogia como campo formativo: um estudo sobre o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 18, p. 301-318, 2024b.

LIMA, João Francisco Lopes de; CARVALHO, Juscineia dos Santos Delfino de. O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 16, n. 38, 2024a.

LIMA, João Francisco Lopes de; FERREIRA, Gerinalda de Souza. A gênese da Pedagogia científica e sua interface com o pensamento positivista. **Paradigma**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024005, set. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Tânia Mara Resende. Teses e dissertações sobre educação do campo dos programas de pós-graduação em educação da região Norte. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1–17, 2021.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 1986.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Edmilson Costa. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreira Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stinrner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. 3. ed. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Editorial Presença, 1978.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Formação de pedagogos: trajetórias e perspectivas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 253–264, 2019.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA: contribuições ao debate sobre a Pedagogia no Brasil. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 18, p. 335-355, 2024.

PAULO NETTO, José. BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O Estágio e Docência**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

REDE NACIONAL DE PESQUISADORES EM PEDAGOGIA – RePPed. **Guia informativo**: regulamentação da profissão de pedagoga/o (versão completa). Brasília: RePPed, 2022.

REDE NACIONAL DE PESQUISADORES EM PEDAGOGIA – RePPed. **Por que defendemos a regulamentação da profissão de pedagoga/o?** O posicionamento da RePPed acerca do tema. Brasília: RePPed, 2022.

SANFELICE, José Luíz. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História e Educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a Pedagogia Histórico-Crítica Contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 199 – 216.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2015a.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015c.

SANTOS, Adriana Ramos dos; CARVALHO, Mark Clark Assen de; SANTOS, Tatiane Castro dos. O curso de Pedagogia da UFAC: 50 anos de enfrentamento e resistência na defesa da formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 1, n. 5, p. 231–250, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os que atuam na educação não escolar. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, e48662, 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em Pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, p. 1-26, 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia do/no curso de Pedagogia: significados epistemológicos em projetos curriculares de formação inicial de pedagogos(as). **Revista Cocar**, Belém, edição especial n. 8, p. 165-181, 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; Zucchetti, Tereza Dinora. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagoga(o). In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 321 – 349.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA: contribuições ao debate sobre a Pedagogia no Brasil. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 18, p. 339–355, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**: Campus Rio Branco. Rio Branco: UFAC, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VIANNA, Cláudia Lago; BARRETO, Eliane Ferreira. Precarização da formação inicial e do trabalho docente: tensões entre a legislação e a prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1–18, 2022.

**APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGAS/OS
FORMADAS/OS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ACRE**

1. Introdução:

- ✓ Saudações, apresentação da pesquisadora e agradecimentos pela disponibilidade para participar da entrevista.

Breve explicação sobre o objetivo da pesquisa: “analisar as possibilidades e limites da Formação do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica”.

- ✓ Ler o TCLE

2. Dados Pessoais:

- ✓ Nome completo (opcional)
- ✓ Idade:
- ✓ Gênero:
- ✓ Ano de formatura:
- ✓ Área de especialização, se houver:

3. Formação Acadêmica:

- ✓ Por que você escolheu cursar Pedagogia na Universidade Federal do Acre?
- ✓ Você possui outra graduação? Qual?
- ✓ Pode nos contar um pouco sobre sua experiência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre?
- ✓ Quais foram os conhecimentos que mais lhe marcaram durante a formação?
- ✓ Houve alguma disciplina ou área de estudo que teve uma influência particular em sua carreira profissional?
- ✓ Você cursou alguma disciplina voltada especificamente para o estudo da Pedagogia como Ciência da Educação?
- ✓ Quais foram os principais aprendizados adquiridos durante o curso de Pedagogia?
- ✓ Em qual(s) disciplina(s) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, você aprendeu sobre o que é Pedagogia?

4. Desempenho Profissional:

- ✓ Qual seu trabalho profissional atualmente?
- ✓ Descreva brevemente sua trajetória profissional desde a formatura.
- ✓ Em quais setores ou instituições você trabalhou como pedagoga/o?
- ✓ Quais são as principais responsabilidades e atividades desempenhadas em sua função atual?

5. Utilização dos Conhecimentos Pedagógicos:

- ✓ Na sua avaliação a Formação Inicial recebida na Universidade Federal do Acre, lhe assegurou os conhecimentos necessários ao seu desempenho profissional?
- ✓ Na sua avaliação em quais momentos você utiliza os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em sua prática profissional na escola?

6. Desafios e Oportunidades:

- ✓ Você identifica alguma lacuna entre a formação acadêmica e as demandas do mundo do trabalho na área da Pedagogia?
- ✓ Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar utilizar os conhecimentos pedagógicos adquiridos, na sua prática profissional?
- ✓ Na sua avaliação quais os principais desafios e/ou dificuldades encontradas na sua profissão como Pedagoga/o?
- ✓ Quais são as principais oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional que você enxerga na sua área de atuação?
- ✓ Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade por não ter a Profissão de Pedagoga/o regulamentada?
- ✓ Você conhece algum debate ou estudo acerca da necessidade da regulamentação da Profissão de Pedagoga/o?

7. Considerações Finais:

- ✓ Há mais alguma informação ou comentário que você gostaria de compartilhar sobre a relação entre sua formação acadêmica em Pedagogia e sua prática profissional?
- ✓ Agradecimento pela participação na entrevista.
- ✓ Solicitação para entrar em contato caso haja necessidade de esclarecimentos adicionais ou para compartilhar mais informações.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE “PROCESSOS FORMATIVOS À LUZ
DOS DESAFIOS DO TRABALHO: PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS/OS
EGRESSAS/OS DA UFAC”**

Seção 1: Informações Gerais

1. Qual o seu nome completo? (opcional) _____
Idade: _____
Gênero: _____
Telefone para contato: _____
e-mail: _____
2. Formação Acadêmica:
Qual sua graduação? _____
Ano de conclusão da graduação em Pedagogia: _____
Em qual cidade você cursou Pedagogia?
() Cruzeiro do Sul () Rio Branco
Outro: _____
Possui especialização? () sim () Não Área _____
Mestrado () concluído () em andamento
Área _____
Doutorado () concluído () em andamento
Área _____
Outro: _____
Possui outra formação/graduação? () sim () não
Especificar: _____
Em caso afirmativo, cursou antes ou depois da graduação em Pedagogia?
() Antes () depois

Sessão 2: Perfil do Profissional

3. Em qual área da Educação Básica você trabalha atualmente?
() Educação Infantil
() Ensino Fundamental I

- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Gestão Escolar
- ☐ Coordenação Pedagógica
- ☐ Outro (especificar): _____

Há quanto tempo você exerce a profissão?

- ☐ 0 a 3 anos
- ☐ 3 a 6 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Há quanto tempo você trabalha nessa escola? _____

4. Qual o tipo do seu contrato?
☐ Efetivo ☐ Temporário
5. Como você foi contratada/o?
☐ Pedagoga/o ☐ Coord. Pedagógica/o ☐ Professor/a
Outro/especificar: _____
6. Quantos contratos você tem?
☐ 1 contrato
☐ 2 contratos
☐ 3 contratos
☐ mais de 3 contratos
7. Qual o seu vínculo de trabalho (Rede de ensino)?
☐ Municipal
☐ Estadual
☐ Municipal e estadual
☐ Privada
☐ Privada e Municipal
☐ Privada e Estadual
8. Qual a sua faixa salarial?
☐ de R\$ 3004,40 a 4500,00
☐ de R\$ 4500,00 a 5500,00
☐ de R\$ 5500,00 a 6500,00

- ☐ mais de R\$ 6500,00
9. Qual a sua carga horária de trabalho?
☐ 25h ☐ 35h ☐ 40h ☐ 60h
Carga horária total: _____
10. Como está distribuída a sua jornada de trabalho?
☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐ Tarde e noite ☐ Manhã e noite ☐ Manhã e tarde ☐ Manhã, tarde e noite

Seção 3: Conhecimentos Teóricos e Práticos Adquiridos

11. Quais foram os principais conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação na Universidade Federal do Acre?
- ☐ Teorias da Aprendizagem
 - ☐ Atendimento Educacional Especializado
 - ☐ Psicologia da Educação
 - ☐ Sociologia da Educação
 - ☐ Filosofia da Educação
 - ☐ Currículo e Planejamento Educacional
 - ☐ Didática
 - ☐ Libras
 - ☐ Outro
12. Quais foram os principais conhecimentos práticos adquiridos durante sua formação na Universidade Federal do Acre?
- ☐ Estágios Supervisionados
 - ☐ Projetos de Extensão
 - ☐ Atividades de Pesquisa
 - ☐ Práticas de Sala de Aula
 - ☐ Outro (especificar): _____

Seção 4: Relevância e Contribuições dos Conhecimentos

13. Como você avalia a relevância dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação em sua prática profissional atual?
- ☐ Muito relevante
 - ☐ Relevante
 - ☐ Pouco relevante
 - ☐ Irrelevante

14. Em quais situações você utiliza mais os conhecimentos adquiridos durante a formação?

- ☐ Planejamento de aulas
- ☐ Organização da sala de aula
- ☐ Desenvolvimento de atividades pedagógicas
- ☐ Avaliação de estudantes
- ☐ Ações de coordenação pedagógica
- ☐ Ações de gestão escolar
- ☐ Outro (especificar): _____

Seção 5: Ação Crítica e Emancipadora

15. Os conhecimentos adquiridos durante a formação contribuíram para a promoção de uma prática educativa crítica e emancipadora?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

16. Você se sente preparada/o para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos utilizando os conhecimentos adquiridos na Universidade Federal do Acre?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

17. Comentários adicionais sobre sua experiência e formação na Universidade Federal do Acre:

Agradeço antecipadamente por sua participação neste questionário. Suas respostas serão de grande importância para compreendermos melhor as implicações dos conhecimentos pedagógicos na atuação profissional das/os pedagogas/os.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa “Processos Formativos à Luz dos Desafios do Trabalho: perspectiva de Pedagogas/os” que tem como pesquisadora responsável Gerinalda de Souza Ferreira, a qual pode ser contatada por meio do telefone 68 996111498. Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido(a) e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

A pesquisa tem por objetivo “analisar as possibilidades e limites da formação do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento do Trabalho Pedagógico nas escolas de Educação Básica.”

E se justifica pela necessidade de entender como os conhecimentos da formação inicial influenciam a prática profissional, com um olhar particular para a promoção de um desempenho crítico e emancipador, além de explorar a Pedagogia como uma Ciência que contribui para essa prática. Além disso, a pesquisa visa contribuir para o aprimoramento da qualidade da formação inicial, bem como para o enriquecimento do debate acadêmico sobre a formação da/ao Pedagoga(o) docente⁷ e suas implicações na prática educativa.

A formação de professoras/es é um campo de estudo fundamental para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A Pedagogia como Ciência da Educação desempenha um papel imprescindível na formação da/o Pedagoga/o, profissional responsável por conduzir os processos educacionais e contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos. No contexto da sociedade contemporânea, o desempenho profissional da/o Pedagoga/o se torna cada vez mais relevante, sendo essencial compreender a evolução histórica dessa ciência e suas contribuições para a formação e atuação profissional das/os educadora/es.

⁷ Atribuição encontrada em texto de Faria (2021), capítulo IX do livro PIMENTA, Sema Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (Orgs.) **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021. P. 236 – 264.

O procedimento técnico-operativo será composto por várias etapas interconectadas. Serão utilizados métodos da pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar os referenciais teóricos pertinentes ao campo da Pedagogia e os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. As entrevistas serão realizadas de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet, e o questionário será aplicado via Google Forms. Esse formato de coleta de dados permitirá explorar as percepções e experiências dos participantes em relação à formação acadêmica e sua contribuição no contexto profissional.

Os participantes da pesquisa serão dez (10) profissionais formadas/os nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, no período entre 2010 e 2020. Será utilizada uma amostra representativa, selecionada por meio de critérios de inclusão, como tempo desde a formação, áreas de atuação profissional e envolvimento em práticas educativas escolares. A amostra será composta por pedagogas/os que atuam em escolas das redes municipal e/ou estadual de ensino, na cidade de Rio Branco.

A análise dos dados será orientada por uma abordagem integrada, que combina os princípios do materialismo histórico-dialético com a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa integração permitirá uma compreensão abrangente e crítica das práticas e percepções das/os pedagogas/os em relação à sua formação acadêmica e atuação profissional na educação básica.

Inicialmente, será realizada uma leitura flutuante dos dados coletados para familiarização e identificação de temas preliminares. Os dados serão codificados com base em categorias teóricas pré-definidas e categorias emergentes, de acordo com os princípios da abordagem integrada. Os dados serão organizados em temas que serão analisados à luz da integração entre o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando as contradições e as relações entre teoria e prática.

Finalmente, os resultados serão interpretados criticamente, buscando revelar as implicações pedagógicas e sociais dos dados, contribuindo para uma reflexão sobre a formação e desempenho profissional das/os pedagogas/os na educação básica.

2.1 A sua participação é voluntária e consiste em conceder entrevista e responder ao questionário.

2.2 A população alvo é constituída por 10 participantes, sendo todas/os formadas/os em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Os dados coletados serão utilizados única e

exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

- a- Existe o risco de exposição e privacidade, portanto, social e moderado, em que suas informações pessoais ou profissionais podem ser inadvertidamente, expostas ou associadas à sua identidade, especialmente em contextos nos quais, suas percepções críticas sobre a formação acadêmica ou o desempenho profissional sejam compartilhadas. Para minimizar esse risco, todas suas respostas serão tratadas de forma anônima. Os dados serão armazenados em um local seguro, especificamente em um dispositivo digital (computador) protegido por senha e/ou em um armário trancado, com acesso restrito apenas à pesquisadora. Esse armazenamento visa garantir a segurança dos dados, evitando qualquer vinculação entre informações pessoais e respostas fornecidas. A pesquisadora assegura que somente ela terá acesso a esse local, minimizando riscos de vazamento de informações, garantindo que nenhum dado pessoal possa ser vinculado às respostas fornecidas. Serão utilizadas codificações que protejam sua identidade, como números e letras. Além disso, como a entrevista será realizada por meio da plataforma Google Meet, a pesquisadora estará em uma sala reservada, sozinha, fazendo uso do acessório fone de ouvido e orientará para que você também utilize o acessório. Além disso, existe a possibilidade de que suas opiniões e percepções, se divulgadas ou identificadas, possam afetar suas relações profissionais, especialmente se as respostas forem críticas em relação ao ambiente educacional ou às políticas institucionais, sendo considerado um risco de classificação alto. Para diminuir esse risco, além do anonimato garantido, será assegurado que nenhuma informação que possa identificar os participantes será incluída nos resultados ou na publicação dos dados da pesquisa. A comunicação dos resultados será feita de forma agregada e sem identificação individual.
- b- Há o potencial risco moral, moderado, pois durante as entrevistas, questões relacionadas a dificuldades profissionais, críticas à formação acadêmica ou frustrações no ambiente de trabalho podem gerar em você, desconforto emocional ou estresse. Como medida de mitigação, você será informada/o sobre a natureza das questões antes da entrevista e terá a liberdade de não responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto ou encerrar a entrevista ou questionário a qualquer momento.

- c- Existe ainda, o risco de natureza intelectual e classificação leve, em que suas respostas sejam mal interpretadas ou representadas de maneira inadequada, o que pode resultar em distorções ou injustiças na análise dos dados. Ressaltamos que as entrevistas serão gravadas [com o seu consentimento] para garantir a fidelidade na transcrição e interpretação das respostas. Ademais, antes de prosseguir com esta pesquisa, a transcrição da entrevista será compartilhada com você para que seja verificado se há alguma alteração das informações por parte da pesquisadora. A análise dos dados será realizada de forma cuidadosa e rigorosa, com revisões para garantir a precisão e a representação justa das percepções dos participantes.

3.2 O principal benefício dessa pesquisa para as/os participantes, pode ser descrito como a oportunidade de contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica da formação acadêmica em Pedagogia e de como essa formação influencia o desempenho profissional na Educação Básica. Esse processo de reflexão pode ajudar as/os pedagogas/os a perceberem o valor e a relevância dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, além de reconhecerem as contribuições e desafios enfrentados em sua prática diária. Essa reflexão pode também fomentar uma maior valorização do papel da/o pedagoga/o na Educação Básica, impulsionando mudanças positivas em suas abordagens pedagógicas.

Vale ressaltar, que dependendo dos resultados da pesquisa, as/os participantes podem se beneficiar ao acessar e refletir sobre novas perspectivas teóricas e práticas emergentes da análise realizada, o que pode enriquecer sua atuação profissional, além de contribuir para a ampliação do debate sobre a Pedagogia como Ciência da Educação.

- 4. Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido pela pesquisadora que deverá ser informada sobre a necessidade de assistência psicológica ou de custos referente a participação na pesquisa e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo o direito a todos os benefícios da pesquisa que lhe couber.

Garantias para os participantes da pesquisa

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados a pesquisadora responsável Gerinalda de Souza Ferreira, pelo telefone nº 68 996111498 e pelo e-mail gerinalda.ferreira@sou.ufac.com.br Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.
- 4.7 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Gerinalda de Souza Ferreira, RG 103069-86, CPF 008.351.072-99 declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV. da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ 202____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: O trabalho das/os Pedagogas/os na Educação básica Escolar formadas/os nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre. Pesquisador Responsável: GERINALDA DE SOUZA FERREIRA Área Temática: Versão: 3 CAAE: 83292324.5.0000.5010 Submetido em: 05/01/2025 Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio Universidade Federal do Acre- UFAC  Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2388824	
DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 21 de Janeiro de 2025

Assinado por:

ANDRÉ RICARDO MAIA DA COSTA DE FARO
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO