

## PEDAGOGIA, DIDÁTICA E FORMAÇÃO: INTERFACES DA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

**Maria Isabel Silva Bezerra Linhares**<sup>1</sup>

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Ceará, Brasil

**NADJA Rinelle Oliveira de Almeida**<sup>2</sup>

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Ceará, Brasil

**Ana Cristina Silva Soares**<sup>3</sup>

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Ceará, Brasil

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo lançar um olhar sobre o caráter epistemológico da pedagogia enquanto ciência, observando-se como essa formação está alinhada ou não a um projeto de sociedade, cujas bases científicas, técnicas, éticas e políticas estão ancoradas na formação do acadêmico dos Cursos de Pedagogia. Nesta perspectiva, propõe-se apresentar o lugar da didática como prática pedagógica, refletindo sua historicidade e intencionalidade no campo de ensino, a estrutura da prática pedagógica, articulando-se ao objeto da pedagogia e a atuação de pedagogos(as). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujas análises e reflexões estão pautadas nos estudos de Brandão, Libâneo, Franco, entre outros(as) pesquisadores, considerando a atual conjuntura político-social, na qual manifestam-se debates, críticas e proposições sobre os cursos de pedagogia no Brasil. Traz-se, para o centro dessas reflexões, as experiências tecidas nos espaços não-escolares, vivenciadas pelos discentes do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

**Palavras-chave:** Pedagogia; Didática; Espaços não-escolares; Campos de atuação de Pedagogos; Estágio.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da UVA. Professora do Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO). Sobral, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2337-9810>.

E-mail: [isabelblinhares@yahoo.com.br](mailto:isabelblinhares@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da UVA, Sobral, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-3336>. E-mail: [nadjarinelle\\_234@hotmail.com](mailto:nadjarinelle_234@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da UVA, Sobral, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0211-965X>. E-mail: [acsilvasoares@gmail.com](mailto:acsilvasoares@gmail.com)

## PEDAGOGY, DIDACTIC AND TRAINING: INTERFACES OF ACTION IN NON-SCHOOL SPACES

### ABSTRACT

This article aims to take a look at the epistemological character of pedagogy as a science, observing how this training is aligned or not with a project of society, whose scientific, technical, ethical and political bases are anchored in the training of academics of the Pedagogy Courses. In this perspective, it is proposed to present the place of didactics as a pedagogical practice, reflecting its historicity and intentionality in the field of teaching, the structure of pedagogical practice, articulating with the object of pedagogy and the performance of pedagogues. This is a research with a qualitative approach, whose analyzes and reflections are based on the studies of Brandão, Libâneo, Franco, among other researchers, considering the current political and social situation, in which debates, criticisms and propositions are manifested about pedagogy courses in Brazil. It brings, to the center of these reflections, the experiences woven in non-school spaces, lived by the students of the Pedagogy Course at the Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

**Keywords:** Pedagogy; Didactics; Non-school spaces; Fields of action of Pedagogues; Internship.

## PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y FORMACIÓN: INTERFACES DE ACCIÓN EN ESPACIOS NO ESCOLARES

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo dar una mirada al carácter epistemológico de la pedagogía como ciencia, observando cómo esta formación se alinea o no con un proyecto de sociedad, cuyas bases científicas, técnicas, éticas y políticas están ancladas en la formación de académicos de la Pedagogía. Cursos. En esa perspectiva, se propone presentar el lugar de la didáctica como práctica pedagógica, reflejando su historicidad e intencionalidad en el campo de la enseñanza, la estructura de la práctica pedagógica, articulada con el objeto de la pedagogía y la actuación de los pedagogos. Se trata de una investigación con abordaje cualitativo, cuyos análisis y reflexiones se basan en los estudios de Brandão, Libâneo, Franco, entre otros investigadores, considerando la coyuntura política y social actual, en la que se manifiestan debates, críticas y proposiciones sobre los cursos de pedagogía en Brasil. Trae, al centro de estas reflexiones, las experiencias tejidas en espacios no escolares, vividas por los estudiantes del Curso de Pedagogía de la Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

**Palabras llave:** Pedagogía; Cosas didácticas; Espacios no escolares; Campos de acción de los Pedagogos; Prácticas.

### INTRODUÇÃO

*A pedagogia, dependendo da concepção ela também se alia a um projeto societário (Ângela Maria Silveira Portelinha)*

Escolhemos tecer esses escritos iniciais com a percepção da professora Dra. Ângela Portelinha que ministrava uma aula para um Curso de Extensão intitulado: Pedagogia como ciência da Educação: historicidade, políticas e processos formativos coordenado pela Rede Nacional de Pesquisadores da Pedagogia (REPPED), para

tratar das tessituras que decorrem nas práticas pedagógicas presentes na formação do pedagogo/a numa perspectiva sociocultural, com foco nos espaços não-escolares.

Propomos nessa escrita, um olhar sobre o caráter epistemológico da pedagogia enquanto ciência e as interfaces da didática enquanto prática pedagógica (FRANCO, 2022) e como essa formação está alinhada ou não a um projeto de sociedade onde as bases científicas, técnicas, éticas e políticas estão ancoradas na formação do acadêmico dos Cursos de Pedagogia. Nesta perspectiva, também nos propomos apresentar o lugar da didática como prática pedagógica, refletindo sua historicidade e intencionalidade no campo de ensino, a estrutura da prática pedagógica, articulando-se ao objeto da pedagogia e a atuação de pedagogos(as).

O caráter epistemológico da Pedagogia deve comungar com uma perspectiva dialética, onde a práxis seja uma intervenção consciente no campo das práticas pedagógicas. No entanto, quando percorremos pelas diferentes concepções de formação, de identidade do Curso de Pedagogia e de formatos curriculares (LIBÂNEO, 2022) reduzindo o campo pedagógico a uma prática sem que esta esteja ancorada a uma teoria, expressa uma preparação simplista, reducionista deste profissional e, conseqüentemente atende a um projeto societário onde a agenda neoliberal está totalmente situada.

Reverter essa lógica neoliberal tem sido um desafio para os Cursos de Pedagogia que acreditam na prática pedagógica como um processo intencional fundamentado tanto de forma científica quanto política. E quando detemos o nosso olhar nesta esfera percebemos a importância de rompermos com uma concepção neotecnicista (SAVIANI, 2008) de que a Pedagogia se resume a formação de um professor executor de tarefas e que, para isso, não é necessário que ele transite pelo caráter dialético que a Pedagogia como ciência comporta.

Ao abordarmos sobre a Pedagogia estamos nos detendo as duas faces: como campo científico e como curso. É importante ser dito, porque quando tratamos da Pedagogia como categoria conceitual delimitamos para além da nomenclatura de um curso e avançamos na ideia de que o Pedagogo/a, ao realizar o seu exercício profissional, compreende os aspectos sociohistóricos e culturais para intervir de forma emancipatória e crítica sem amadorismos, ao entender os projetos hegemônicos e contraditórios de uma educação humanizadora.

Severo, Santos e Azerêdo (2022) ao dialogarem com a professora Selma Garrido Pimenta sobre o campo da Pedagogia no Brasil, expõem que a formação em Pedagogia deveria abarcar questões sobre cenários, sujeitos, saberes e modos de ação educativa dentro e fora das escolas, uma vez que, na lógica da contradição, a pedagogização das relações educativas em contextos diversos – desde que inspirada pelos fundamentos ético-políticos da Pedagogia como ciência dialética – se converte em possibilidade de enfrentamento contra hegemônico às circunstâncias desumanizantes do capitalismo acentuadas pelo neoliberalismo.

Esses enfrentamentos passam principalmente pelos saberes que circulam em torno dos Cursos de Pedagogia e qual/quais compreensão/compreensões as teorias pedagógicas estão assinaladas nas propostas curriculares, transitando tanto pela Pedagogia como teoria como pela Pedagogia enquanto curso de formação profissional.

Severo (2022) acredita que pensar o currículo do Curso de Pedagogia, entendendo esse curso como Pedagogia, defendendo ou apostando no curso como Pedagogia, implica em conferir maior centralidade a teoria pedagógica. E essa centralidade ao campo teórico se faz necessário porque a teoria pedagógica não é a mesma coisa de teorias sobre educação. O que confere a Pedagogia como campo de conhecimento onde a práxis só se desenvolve pela apropriação reflexiva da prática. Para ele, só é possível formar um sujeito epistêmico quando a sua experiência formativa não está aprisionada por um dogma prático. E isso vai reverberando na formação do pedagogo/a nos espaços escolares e não-escolares.

Ao entrarmos em defesa dos espaços não-escolares como parte da formação identitária deste profissional significa que as disciplinas presentes no currículo dos Cursos de Pedagogia transponham a gestão dos processos educativos ancoradas somente no planejamento, na execução, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de projetos e experiências educativas ratificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Art. 4, inciso II ainda em vigência. (BRASIL, 2006).

Essa resistência incita um olhar epistemológico que o profissional de Pedagogia precisa ter para compreender as várias possibilidades de ação pedagógica que nem sempre estão ancoradas a uma prática de ensino. É sobre uma perspectiva

sociocultural onde Paulo Freire (1996;1997) dialogou em vários dos seus escritos para argumentar que todo ato pedagógico deve ser político, ou seja, todos os saberes científicos e da experiência se entrecruzam para se construir outros saberes.

E isso vai na contramão da Resolução N° 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Uma política que está consubstanciada na elaboração de receituários sobre modos de ser professor/a, alinhados à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (SEVERO; SANTOS; AZERÊDO, 2002).

Os nove capítulos, compostos por 30 (trinta) artigos, do documento oficial, o tempo todo tendenciaram as orientações à formação inicial de professores alinhada à BNCC-Educação Básica. Nesse sentido, a formação de pedagogos e pedagogas na licenciatura em Pedagogia tem seu contorno bem delineado. Ela serve como dispositivo regulatório para atingir os anseios pretendidos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC, o que justifica a organização do curso de Pedagogia em duas modalidades de licenciatura. Cada modalidade de curso se filia às prescrições da BNCC-Educação Básica destinadas às etapas de educação (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) para as quais visam formar professores. (MEDEIROS *et al*, 2022).

Moreira, Franco e Mascarenhas (2022) ao debater sobre as imprecisões da Base Nacional Comum de Formação de Professores relatam que, a conjuntura de desmontes vivenciados na esfera dos serviços públicos, especialmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que resultou no *impeachment* da presidenta eleita democraticamente – Dilma Rousseff – no ano de 2016. Com isso vivenciamos no Brasil um cenário de retrocessos com políticas e programas reacionários com estreita vinculação ao capital, ancorando a educação e as políticas de formação de professores a uma esfera de mercadoria, centradas numa racionalidade neoliberal e na lógica privatista, empresarial, com perspectivas de lucro e não como direito da população. Assim, tivemos o avanço de políticas educacionais e formativas colonizadoras da perspectiva crítica e emancipatória da educação e na formação de professoras/es e pedagogas/os.

Na conjuntura atual, este documento não foi revogado. Após várias mobilizações realizadas por associações, dentre elas a REPPED, o seu prazo de

implantação foi estendido para dois anos. O que podemos analisar desta normativa são os princípios epistemológicos que sustentam as bases deste documento e a perspectiva sócio-histórica que interferiu diretamente na feitura deste documento e as possíveis interferências na formação do profissional de Pedagogia.

Interferências essas que, ao serem analisadas com lentes de aumento anunciava um cenário onde a formação do profissional de pedagogia sairia da esteira da crítica onde a práxis é um dos principais fios condutores desta formação, gerando conseqüentemente um rompimento com os espaços não-escolares que traz em suas raízes históricas a educação popular e social.

Portanto, na constituição desse artigo, consideramos a atual conjuntura político-social, na qual manifestam-se debates, críticas e proposições sobre os cursos de pedagogia no Brasil, bem como as práticas pedagógicas vivenciadas na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Estas últimas serão um dos ancoramentos de análise das interfaces entre a pedagogia como campo de conhecimento, a didática como prática pedagógica, para compreendermos como esse entrelaçamento colabora na/para formação de pedagogos(as), de modo que o acadêmico construa seu estatuto identitário pautado numa perspectiva de emancipação social.

## **O PEDAGOGO/A E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DE QUE DOCÊNCIA ESTAMOS FALANDO?**

Ao tratar da formação e do estatuto identitário do profissional de pedagogia se faz necessário percorrermos pela concepção da Pedagogia como uma ciência que analisa os fenômenos educativos e tem o profissional desta área para angariar conhecimentos onde a prática possa assumir o lugar político, investigativo e emancipatório que a ela cabe para que haja possíveis transformações no contexto educacional ultrapassando à docência como identidade profissional do Pedagogo/a.

A concepção de docência que queremos chamar atenção é aquela que desempenha funções pedagógicas associadas somente ao exercício de atuação em sala de aula, que comporta o professor tarefeiro. Uma prática pedagógica ancorada a um gerencialismo dos processos educativos onde o ensino por competências, proposto pelas políticas neoficientistas, oriundas da agenda neoliberal, ocupe a cena

e se distancie de um ato pedagógico onde as possibilidades educativas tenham um caráter emancipatório.

E isso vai ao encontro da percepção de Orzechowski (2022) para gestar o processo pedagógico é imprescindível a organicidade entre ensino, recursos, sejam eles físicos, humanos e a aprendizagem, a qual se processa e se entrelaça essa tríade, que na concepção histórico crítica de Saviani, acontece articulada ao contexto sócio-histórico. Dessa forma é urgente pensar a gestão na e com a pedagogia porque esta ciência trata da elaboração do conhecimento numa estreita relação com a ação transformadora que se processa em cada sujeito histórico e se manifesta na práxis social de todos esses sujeitos, pois é a pedagogia que promove a ação coletiva transformando a realidade social.

Quando trilhamos por este debate não podemos deixar de destacar que a formação de professores para as etapas iniciais em nível superior ofertada pelos cursos de Pedagogia foi um marco histórico pela desvalorização que o magistério atravessava, sendo, portanto, uma demanda legítima, principalmente em um país como o Brasil, que até a Constituição Federal de 1988, o direito à educação não era universal, subjetivo e obrigatório. Não existia ensino de qualidade para as massas imersas em um cenário de desigualdades socioeconômicas e culturais que estavam a margem do direito à escolarização, distanciando-os de um potente elemento de transformação social.

No entanto, como nos explica Severo (2022) o desafio de subverter a ordem que coloca à docência como a identidade do Pedagogo/a seria recuperar o lugar da teoria da investigação pedagógica como fundamento da formação em Pedagogia, ou seja, o invariável da prática pedagógica é o conhecimento do investigar para intervir, o que vai permitir que Pedagogos/as exerçam a práxis, que nada mais é do que a apropriação crítica do real pela capacidade de teorização engajada, pois as bases da teoria pedagógica e da investigação em pedagogia são estruturantes da formação, portanto, deveriam ser sua própria base, sendo Pedagogos/a atuando como docente ou como não docente em algum espaço escolar e não escolar.

Ter esse conhecimento sociopolítico e cultural na conjuntura educativa proporciona ao Pedagogo/a, a capacidade de promover ações pedagógicas dialógicas

e intersetoriais onde a escola não é o centro para uma jornada de aprendizagens dos sujeitos, problematizando inclusive o que está sendo posto enquanto ato educativo.

Essas perspectivas dialógicas vão ao desencontro de uma formação que prevalece a redução do conceito de Pedagogia ao de docência bem como o arrefecimento do curso de Pedagogia à preparação para a docência, a caracterização de atividades de gestão e pesquisa como docência, o travamento do desenvolvimento da teoria pedagógica e da pesquisa propriamente pedagógica e a superficialidade em relação ao ensino dos conteúdos específicos do currículo (LIBÂNEO, 2022).

Por certo, essa concepção da docência como atividade primeira na formação do Pedagogo/a, que inclusive, tem essa nomenclatura “Pedagogo/a” em desaparecimento desde as DCNs publicadas em 2006 que ainda está em vigência tem muito a nos responder. Severo (2022, s/p) ao analisar a constituição da Pedagogia como profissão conclui:

A profissão de pedagogo/a existe no Brasil? A REPPED luta para afirmá-la, pois nós temos a convicção da relevância social da profissão de pedagogo/a em um contexto como o nosso. Tudo que nós vivemos explica a necessidade de constituir espaços de conscientização da sociedade e isso passa necessariamente pela pergunta sobre como as pessoas podem ensinar e aprender umas com as outras visando essas interações que transportam e criam conhecimentos fundamentais para a apropriação crítica da realidade focada no indivíduo em cada contexto de grupo, porém, se nós recuperarmos as normativas do Curso de Pedagogia nesse contexto em particular de 2000 até os dias atuais essa denominação não existe mais. A palavra pedagogo/a empregada nas DCNCP de 2006 que foram alçadas por um consenso especialmente produzido pela ANFOPE junto com outras associações não existe nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores de 2015, não existe nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) publicadas no ano de 2019. Nós não temos um código de regulamentação profissional no Brasil, exceto nos dispositivos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que se previu o pedagogo/a como trabalhador do SUAS. Essa nomenclatura está em erosão, para não dizer em desaparecimento. Nós precisamos então fundamentar a nossa defesa pela profissão, compreendendo que afirma-la pressupõe clareza de cinco aspectos estruturantes da profissão: Delimitação de âmbito próprio de atuação; Exigência de formação específica (expertise teórica, metodológica e técnica); direitos sociais como trabalhador; ação autônoma; compromisso deontológico.

Reconhecer o processo de erosão do “Pedagogo/a” no cenário das normativas que regulamentam os Cursos de Pedagogia significa perceber que os debates incitados em torno da regulamentação da profissão devem ultrapassar a

defesa cooperativista que enquadra o Pedagogo/a como um executor de competências a serem desenvolvidas no campo da profissionalidade. O que cabe analisar é como esse apagamento se manifesta de maneira contrária aos princípios políticos, éticos, técnicos que as teorias pedagógicas e o Curso de Pedagogia devem propor a quem se destina a essa formação profissional, ou seja, quais as diferenças epistemológicas presentes entre as categorias Docente/a e Pedagogo/a.

Na concepção de Pimenta, Pinto e Severo (2020) a Licenciatura em Pedagogia é objeto de críticas acerca da ausência de especificidades curriculares no tratamento da educação como fenômeno muito mais amplo do que a docência nesses níveis iniciais de escolarização. Essas críticas denunciam o apagamento de temas que, embora articulados ao eixo da formação docente, se vinculam a um espectro mais amplo de processos que transcendem o agir docente em sala de aula, tanto na escola quanto em outros espaços educativos não escolares. Contemplar tais processos na formulação e no desenvolvimento curricular da formação inicial de Pedagogos/as exige uma ruptura de compreensão do que constitui a Pedagogia como campo de conhecimentos, deslocando-a do sentido de tecnologia da ação docente para o sentido de Ciência da Educação.

Quando há esse deslocamento da Pedagogia como Ciência da/para a Educação é possível uma transposição no que concerne a percepção do ser Docente/a e do ser Pedagogo/a. Estas duas categorias, como nos lembra Libâneo (2022), trazem uma confusão, porque o tempo todo a Pedagogia precisa ser lembrada como um campo científico e não somente um curso e que em razão disso, o Curso de Pedagogia pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas é a docência. O que o leva a afirmar duas coisas. A primeira é que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Como nos aponta Franco (2021) o exercício crítico da docência é uma Pedagogia em ação, ou seja, uma docência pedagógica que pensa, que toma para si os problemas da educação, que reflete, que adequa sua prática em sala de aula a partir dos princípios da cidadania e que seu processo formativo não se esgota a um espaço institucional, mas a toda a análise epistemológica que ele é capaz de fazer e isso independe do ser Docente/a ou ser Pedagogo/a, este conhecimento epistêmico

precisa estar alinhado com as práticas pedagógicas desenvolvidas por este profissional.

Portanto, nem todo Pedagogo/a, dependendo do seu campo de atuação, vai estar atuando com práticas educativas de cunho escolarizado e isso faz toda diferença nessa definição, ou seja, ser Pedagogo/a e ser Docente/a tem relação com intencionalidade pedagógica devidamente fundamentada e alinhada a realidade ao qual o profissional está atuando, seja nos espaços escolares e não escolares, por isso a importância de uma formação alinhada a uma perspectiva sócio-histórica, política, ética e cultural, que não se detêm apenas a um espaço institucionalizado, mas as experiências que cada sujeito vai construindo ao transitar pela educação formal, informal e não-formal.

Maria da Glória Gohn (2006) ao desenvolver suas pesquisas a partir das categorias movimentos sociais e educação nos mostra que entender a educação não-formal é importante quando a educação formal, vivenciada na instituição escolar de forma sistematizada e a educação informal construída no chão da família e nos espaços de convivência fazem parte deste debate, pois a educação não-formal é aquela que tem sua intencionalidade educativa mesmo que não seja curricularizada e não pode ser vista de maneira informal porque existe uma prática pedagógica que está sendo desenvolvida a partir de um ato educativo que é capaz de gerar manifestações de cunho político, ético, estético e emancipatório.

E isso nos remeteu a uma fala do professor Carlos Rodrigues Brandão em uma palestra ministrada para o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no ano de 2020 quando nos inspira a pensar na importância das ações extensionistas nos Cursos de Pedagogia. Para ele, construir diálogos possíveis entre a comunidade local e a comunidade acadêmica é inerente para guiar uma formação que esteja ancorada numa perspectiva freireana onde a vertente colonizadora e capitalista seja algo a ser refletido e a ação social ganhe um lugar de destaque na dimensão curricular.

Neste sentido podemos compreender que ir de encontro a ordem que estabelece a formação do profissional de Pedagogia na esteira da prática como instrumentalização do aprender para competir (SEVERO, 2022) e não como intervenção política tem sido recorrente nos debates, principalmente conduzidos pela

REPPED, ao sinalizar que a Pedagogia não se produz fora da relação com a prática. Vale ressaltar que a prática aqui referida é potência quando se configura como uma ciência de práxis que intervêm de maneira consciente, autônoma e emancipatória no campo das práticas pedagógicas (SEVERO, 2022)

## **A DIDÁTICA E AS SUAS INTERFACES COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para compreender o lugar da Didática como prática pedagógica, optamos por refletir a historicidade da didática e sua intencionalidade no campo do ensino, o que estrutura a prática pedagógica, o objeto da pedagogia e o professor-pedagogo ou pedagogo-professor.

A didática refere-se a um campo da Pedagogia, busca superar a dicotomia entre a teoria e a prática de ensino, possibilita socializar e ampliar experiências conforme o contexto em que está inserida, oportuniza trabalhos interdisciplinares, e, ocupa-se como o que, como, por que e para que no processo pedagógico.

Para Libâneo (1994) a didática é a disciplina que propicia o estudo crítico – através da problematização, contestação e identificação de aspectos positivos e negativos – dos elementos presentes na prática pedagógica (professor, aluno, conhecimentos, objetivos, metodologia, recursos), em interação com a sociedade.

Libâneo (2010) evidência na história da didática ao menos três fases: a primeira dá ênfase a Comênio e Herbart em que se tem uma teoria geral do ensino (didática “geral”) aplicada a todas as matérias, não importando as particularidades epistemológicas dessas matérias. Na segunda, tem lugar a consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, fato que, do ponto de vista epistemológico, representou um avanço na investigação didática, dando relevância à dimensão epistemológica dos saberes, embora às vezes isso tenha se dado em prejuízo do fundamento pedagógico de todo ensino, inclusive por rechaçar a didática geral. A terceira fase, desejada por uns e rejeitada por outros, corresponde à busca da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas, “em que cada metodologia específica desenvolve seu perfil, mas, em razão de muitas questões comuns, conhecimentos gerais, tarefas, etc., está relacionada com as demais metodologias e à didática geral” (LIBANEO, 2010).

Historicamente, no Brasil, a disciplina Didática assume várias perspectivas e características, como normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, concepção ainda presente na fala dos professores. A trajetória dessa disciplina, inicialmente, caracteriza-se como uma disciplina presente no currículo das Escolas Normais (desde sua criação, em 1835), e consistia num conjunto de regras e orientações para a realização da atividade docente, dissociado do contexto político, econômico e social em que estava inserido. Em seguida, o ensino da didática, fundamentado no liberalismo, no pragmatismo e nos ideais da Escola Nova, enfoque renovador-tecnicista, valorizava as metodologias de ensino em detrimento do conhecimento.

Não havia estudo sobre a inter-relação entre esta disciplina e o contexto político e social em que estava inserida. (LIBANEO, 1994). Posteriormente, a Didática apresentou elementos constituintes do planejamento pedagógico, na elaboração de materiais instrucionais, em conteúdo dos livros didáticos, nas estratégias de ensino, na avaliação como instrumento de verificação e controle. Observa-se em cenários recentes, a concepção de Didática centrada na valorização do processo construtivo como condição para a emancipação do ser humano; na busca da democratização e socialização do saber historicamente acumulado; na formação do educador como agente de transformação social. (LIBANEO, 1994; 2010)

Segundo Pimenta (2002) a Didática como área de estudo da Pedagogia tem como objeto nuclear o ensino em situação, compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros; e seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino.

O artigo 'Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto' de Maria Amélia Santoro Franco, nutre a discussão sobre a Didática como prática pedagógica, ressaltando a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades; sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática clássica possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. (FRANCO, 2016).

A autora reafirma que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Então, relembra-se que o objeto de estudo da Pedagogia situado entre teoria e prática da educação como realização social, cultural e política que se apresenta de diversos modos e influência na formação humana. Para Libâneo (1994, p. 30), “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Como afirmam Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p.11) a “Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico.” Desse modo, o profissional pedagogo, é o que pode facilitar a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e da ação do professor na sala de aula, organizando situações pedagógicas para o aprendiz, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Qual é o papel da pedagogia fora da escola? Como caracteriza-se a didática?

Para esses autores, o sentido da Didática, trata-se da estruturação do saber e gestão dos conteúdos pelo professor e de sua apropriação pelo aluno. As formas de gestão dessa articulação dialética ensinar-aprender podem ser realizadas de maneira diferente, originando-se as distintas correntes pedagógicas. Como entender o papel da prática pedagógica em articulação com o ensino em espaço não escolar? Como articular os processos de aprendizagem e didática do professor-pedagogo?

Para tanto, Franco (2016) explica que o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Valemos, apontar os processos das práticas pedagógicas em outros cenários além da sala de aula:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar/aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas

educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isto ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 4)

Salienta-se que essas práticas pedagógicas serão a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais. Soma-se a esses momentos o conhecimento da didática, estudo e pesquisa do processo educativo, que emergem elementos significativos para o professor-pedagogo ou pedagogo-professor, como substrato para o desenvolvimento de habilidades necessárias neste processo. Portanto, trazendo ao papel do pedagogo, um agente transformador da realidade social.

### **OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO/A E AS EXPERIÊNCIAS TECIDAS NOS ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)**

Nesta seção, nos propomos descrever as experiências de estágio dos(as) discentes do Curso de Pedagogia da UVA, as quais foram realizadas nos espaços não-formais da educação e, a partir delas, refletir como estas são tecidas, observando-se as especificidades de cada espaço, onde as ações foram planejadas e executadas.

Para o desenvolvimento dessas reflexões, fazemos um recorte temporal, entre os anos 2020-2022, tempo que também coincide com o período de isolamento social, no qual desenvolvemos atividades online, híbridas e, mais recentemente, presenciais. Ao final, destacamos uma das experiências, a qual foi desenvolvida na Secretaria de Direitos Humanos e Assistência Social de Sobral (SEDHAS).

Nosso estágio nos espaços não-escolares tem como objetivo principal desenvolver a percepção da ação educativa desenvolvida nos espaços não-escolares, incitando reflexões que possam conduzir o(a) educando(a) a compreender o não-escolar não somente em sua dimensão espacial, mas como um campo teórico e metodológico que constrói a identidade do pedagogo (a). Parte-se da compreensão que

[...] em seu sentido mais amplo, a Pedagogia é uma ciência globalizante, é uma ciência do campo educativo, ao mesmo tempo em que reúne seus conceitos históricos, mas está extremamente envolvida com projetos de intervenções de ação educativa, assim, cabem a ela seus devidos campos de atuação onde haja essa necessidade de ação educativa. (SANTOS E MENEZES, 2016, p. 74).

Neste sentido, o estágio tem como finalidade, propiciar aos educandos/estagiários a aquisição de conhecimentos teóricos na perspectiva interdisciplinar, visando maior qualificação das ações a serem desenvolvidas. Assim, buscamos compreender os princípios e métodos que embasam as ações educativas nos espaços não-escolares integrando os conhecimentos dos componentes curriculares do eixo do semestre, a partir das categorias: educação não formal, movimentos sociais, educação popular, participação social, política e cidadania.

Tendo em vista esses objetivos, conduzimos os discentes/estagiários a vivenciar experiências nos espaços não-escolares, a partir do planejamento, elaboração e execução de projetos de ação pedagógica, na área de atuação específica, observando-se a natureza de cada campo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção da identidade profissional vai sendo tecida ao longo da formação. Em seu trabalho de conclusão de curso, uma discente apresenta seu depoimento sobre suas percepções nessa caminhada no curso, ao afirmar que

[...] nos primeiros anos de universidade o nosso olhar é voltado para a docência. Mas dialogando com outras áreas do conhecimento as inquietações vão surgindo nesse percurso e percebemos que há possibilidades de atuação para além da docência" (COSTA, 2021, p. 30)

Desse modo, evidencia-se a necessidade desse profissional em outros espaços de atuação, justificado pelas demandas da sociedade contemporânea, em que a cada dia mais necessita de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento humano e sua emancipação.

Para uma melhor compreensão do que Brandão denomina de sociedade pedagógica, recorreremos às suas reflexões registradas numa entrevista com Fagundes, Braga e Brandão (2018), na qual ele identifica a Pedagogia Social e a Educação Comunitária, cujas origens estão enraizadas na educação popular:

No esteio da educação popular, nasceram a Teologia da Libertação, a investigação participativa, movimentos sociais populares, como o MST, e,

mais recentemente, a “Pedagogia Social”, a “educação comunitária” e outras educações localizadas em distintos espaços, porém de base popular. O mundo globalizado e as demandas formadas por distintos grupos vão reconceituando a educação popular, para além das lutas de classe, abarcando, por exemplo, a questão ambiental. São ideias plurais que Paulo Freire sintetizou em nome da emancipação social frente ao sistema de mundo capitalista (FAGUNDES, BRAGA, BRANDÃO, 2018, p. 942)

Neste sentido e direção, os cursos de pedagogia vão organizando suas bases curriculares, para dar conta dessa Pedagogia Social e suas expressões nos diversos espaços, que aqui estamos denominando espaços não-formais da educação, conforme denominação analisada por Gohn, como “[...] aquela que se aprende no ‘mundo da vida’ via os processos de compartilhamento de experiências” (2006, p. 28).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, de 2006 – artigo 5º, revela as aptidões do egresso, dentre as quais destaca-se o inciso “IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

Mesmo que a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UVA já fundamentava a ideia de uma Pedagogia Social, foi a partir de 2018, ano da nossa penúltima atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UVA (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2018), que ampliamos nossos convênios de modo a contemplar novos espaços para desenvolvimento dos estágios. O quadro abaixo sintetiza os principais espaços conveniados, nos quais desenvolvemos ações pedagógicas em parceria com outros agentes sociais, como psicopedagogos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, nos diversos espaços, institucionais ou não, incluindo as políticas públicas setoriais, que compõem o que aqui denominamos de espaços não-formais da educação.

### **Quadro 1 – Campos de estágio – Ação IV (2020-2022)**

<b>Ano</b>	<b>Campos de estágio</b>
2020	<b>Secretaria de Direitos Humanos e Assistência Social (SEDHAS)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Coordenadoria de Direitos Humanos</li><li>– Núcleo Criança, Adolescente e Idoso;</li><li>– Comissão para Promoção da Igualdade Racial (COPIR), da OAB Sobral;</li></ul>

– Centro de Atenção Psicossocial Damião Ximenes (CAPS)

**2021 Secretaria de Esporte e Lazer de Sobral (SECJEL)**

– Estações da Juventude de Taperuaba e Aracatiaçu;

– Estação da Juventude – Novo Recanto

– Se Liga Juventude em Casa

**2021 Secretaria de Cultura e Turismo de Sobral (SECULT)**

– Célula de Patrimônio, Cultura e Memória

– Instituto Teias da Juventude (ITJ)

– Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS)

– Associação APISA Doçura, (Associação das Mulheres Apicultoras)

Localizada na Comunidade de Águas Belas no Município de Santana do Acaraú-CE

**Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL)**

**2022 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Sobral (APAE)**

**Centro de Referência da Mulher de Sobral (CRM)**

**Centro Intersetorial de Acolhimento de Tianguá**

**Centro de Referência de Assistência Social de Moraújo (CRAS)**

**Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL)**

– Praça da Juventude;

– Estação da Juventude Novo Recanto

– Estação da Juventude Padre Albani

**Secretaria de Segurança Cidadã de Sobral (SESEC)**

– Projeto Jovem Guarda

**Secretaria de Cultura e Turismo de Sobral (SECULT)**

– Coordenadoria de Patrimônio, Memória e Museologia

**Santa Casa de Misericórdia de Sobral (SCMS)**

– Setor Maternidade

**Fonte:** Elaboração das autoras, a partir do levantamento dos campos de estágio do período (2020-2022)

Os relatórios dos estágios, que os(as) discentes desenvolvem no final de cada etapa, partem de uma descrição e análise dessa experiência, cuja escrita é construída nos seus diários de formação. Assim, realizam o primeiro contato com espaços não-formais no 8º período do curso.

Considerando os objetivos desse estágio, já exposto na parte introdutória desta seção, os(as) discentes passam a compreender, que um desses objetivos é possibilitar ao estudante de graduação compreender a atuação do pedagogo em outros espaços formativos, a partir do qual esse profissional vai constituir sua identidade profissional e refletir sobre sua atuação. Para muitos deles(as), é um verdadeiro “espanto”.

Para Lima (2008), o estágio forma uma grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências tanto individuais como coletivas. Desse modo, a disciplina de estágio propicia aos discentes de pedagogia uma formação integrada, isto é, relaciona a teoria e a prática, contribuindo para uma efetiva formação profissional no seu campo de atuação.

Nesse contexto, Josso, defende que: “[...] Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais” (2010, p. 47). A partir disso, entende-se que, ao narrar suas próprias experiências, o(a) estagiário(a) promoverá novos conhecimentos e ressignificando saberes culturais, científicos. É nesse sentido, que uma de nossas discentes afirma que

[...] no momento que falamos sobre a nossa pessoa também aprendemos mais sobre nós mesmos, no instante em que interpretamos e relatamos nossa própria narrativa, revivemos momentos e é um estágio de total aprendizado” (Discente do curso de pedagogia, 2022).

Sendo assim, observamos que a experiência de estágio é indispensável e fundamental para a trajetória formativa dos(as) estudantes de graduação, por que, além desse exercício de enfrentamento dos desafios presentes, que surgem no campo de atuação, também possibilita a integração entre as práticas e saberes do ensino.

Daí Josso afirmar que: “[...] a formação é experiencial ou então não é formação [...]” (2010, p. 48). Ou seja, a constituição do ser depende de suas experiências.

Nesse sentido, é preciso viver, observar, perceber e sentir para que os(as) educandos(as) possam compreender os vínculos e as conexões entre teoria e prática. Portanto, é reconhecer que essa ação assegura um papel mais dinâmico, ativo e eficiente dos(as) acadêmicos(as).

É nessa perspectiva, que Lima (2008) defende a necessidade de investigar e analisar as atividades de estágio, pois considera esses exercícios como sendo um dos importantes eixos dos cursos de formação de pedagogos(as) e como espaço propiciador da reflexão. Ao serem compreendidos como eixo estruturante para/da formação de pedagogos(as), os estágios passam a ser compreendidos como a base fundamental para a formação profissional, posto que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação consideram o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 112).

## **REFLEXÕES FINAIS**

Concordamos com Severo (2022), que a agenda neoliberal tem restringido o sentido de educação a uma preparação simplista, reducionista, tecnicante da aprendizagem, de acordo com as demandas produtivas. E isso é expresso nas políticas educacionais através de uma agenda neoliberal que está globalmente estruturada e isso se desdobra para outros espaços educativos para além da instituição escolar, pois nem toda Pedagogia que está fora do chão da escola conserva o ideal crítico, humanizador e emancipatório, porque essa agenda neoliberal também se aloca em vários espaços, nos quais a aprendizagem é instrumentalizada para um sujeito empreendedor de si, desengajado da esfera pública e que por isso ignora a sua própria condição como sujeito social.

E isso recai principalmente para os Cursos de Pedagogia que centram o seu processo formativo na figura do professor em Instituições Educativas de iniciativa privada e oferecem formações aligeiradas, instrumentais, acríticas, desprovidas de fundamentação técnica, aqui entendida como a expertise do/a Pedagogo/a, fragilizando o Curso de Pedagogia e promovendo, como consequência, a desvalorização profissional.

Consideramos, assim como Moreira, Franco e Mascarenhas (2022) que a reflexão crítica em torno da análise das raízes epistemológicas da Pedagogia como uma tarefa nada fácil, mas necessária, em um cenário repleto de ataques, advindos de políticas neoliberais que retomam a Pedagogia das competências como a “salvaguarda” da educação e esfacela a Pedagogia como campo de conhecimento no Brasil.

Como podemos perceber, o cenário que vemos nas políticas públicas correspondem a um projeto pedagógico de sociedade e educação num viés neoliberal que atribui a educação escolar a função de preparar os estudantes para capacidades produtivas de interesse do mercado. E isso, conseqüentemente, vai distanciando a formação deste profissional ancorada no desenvolvimento das capacidades humanas numa perspectiva emancipadora, democrática, humanizadora.

Ademais, se faz necessário, mesmo diante dos desafios conjunturais, enfatizar a importância da Pedagogia estar mais em evidência nos debates advindos dos Cursos de Pedagogia para que a diferença entre campo e curso estejam mais bem delimitados e as resistências e mobilizações contrárias a um projeto neoficientista ganhem fortaleza. E essa delimitação passa pela Pedagogia como uma ciência que potencializa, a partir das análises epistemológicas, o ser Pedagogo/a que não é só docente/professor, mas um profissional que se reconhece e reconhece as bases científicas, técnicas, ético e políticas de sua ação pedagógica e gera com isso transformações na realidade em que pisa.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p.11,16 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Roda de conversa sobre educação popular e o pensamento freirano. Palestra ministrada para o Encontro de Coordenadores e Professores de Estágio Supervisionado da UVA. YouTube. Ano de 2020. Disponível

em: [Roda de conversa sobre Educação Popular e o pensamento freiriano. - YouTube](#). Acesso em: 20 fev. 2023.

COSTA, Elenice Araújo da. **Itinerário da formação acadêmica**: um relato de experiência sobre a atuação do pedagogo em espaços não-formais. 2021. 38 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Filosofia, Letras e Educação, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, 2021.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitoria; BRAGA, Maria Margarete S. de Carvalho; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. NARRATIVAS E DIÁLOGOS ACERCA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ENTREVISTA COM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 937 – 961 out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: Aprendendo com a profissão. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Diálogos Pedagógicos**: Pedagogia como ciência da educação. Palestra ministrada para o Campus VII UNEB. Youtube. Ano de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ewJ4f1jUkU&t=1664s>. Acesso em: 16 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Endipe**, v. 17, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação Em Foco*, 14(17), 55–78. 2011. <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Rev. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo- o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4250>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBANEO, José Carlos. A Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: Uma via para a Renovação dos Conteúdos da Didática In. DALNE, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. *et al.* O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019: Formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEL/article/view/4309>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Formação de pedagogos(as): imprecisões da Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, out., 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEL/article/view/3858>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; CROCE, Marta. **Pedagogia e processos formativos para a gestão educacional**. Curso de extensão Pedagogia como ciência da Educação: Historicidade, políticas e processos formativos. Youtube. Ano de 2022. Disponível em: [Encontro 07 - Pedagogia e processos formativos para a gestão educacional - YouTube](#). Acesso em: 05 marc. 2023.

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, e2015528, p. 1-20, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo; SANTOS, Elzanir dos; AZERÊDO, Maria Alves de. Dilemas epistemológicos e formativos da pedagogia: registros de uma experiência de estudo entre docentes formadores/as. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, out., 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEL/article/view/4007>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo; SBARDELOTTO, Vanice Schossler; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **O Curso de Pedagogia no Brasil: Configurações curriculares e dilemas profissionais.** Curso de extensão Pedagogia como ciência da Educação: Historicidade, políticas e processos formativos. Youtube. Ano de 2022. Disponível em: [Encontro 04 - O Curso de Pedagogia no Brasil - configurações curriculares e dilemas profissionais - YouTube](#). Acesso em: 16 fev. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia.** Sobral, CE, 2018