

ARTIGO

## O TRABALHO DO/A PEDAGOGO/A ESCOLAR: UM ESTUDO PAUTADO NA PEDAGOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA<sup>12</sup>

LUCIANA PEREIRA DA COSTA E SILVA <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1238-8845>  
<[lucianapsilva09@gmail.com](mailto:lucianapsilva09@gmail.com)>

FERNANDA PINTO DE ARAGÃO QUINTINO <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8379-3840>  
<[donnafernanda@gmail.com](mailto:donnafernanda@gmail.com)>

THAIANY GUEDES DA SILVA <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>  
<[professorathaianyguedes@ufam.edu.br](mailto:professorathaianyguedes@ufam.edu.br)>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

**RESUMO:** Este texto se configura como um estudo analítico, cujo foco se assenta na figura do/a pedagogo/a escolar. O objetivo é promover discussões sobre o trabalho do/a pedagogo/a escolar na ótica da Pedagogia Crítico-Dialética. Utilizamos como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Elencamos dois documentos que dialogam com o objeto de pesquisa e trazem subsídios para nossa discussão: A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e a Resolução nº 038/CME/2015, que dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Por meio desse estudo, observamos as imprecisões e contradições postas nos documentos aqui citados, e isto incide diretamente sobre o trabalho pedagógico. Ressaltamos que ainda há um extenso caminho a ser trilhado para vermos concretizado um trabalho pedagógico pautado em uma concepção crítico-dialética da Pedagogia. Como principais bases teóricas elencamos os estudos de Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira; Pimenta (2021) e Saviani (2011).

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítico-Dialética, pedagogo escolar, práxis educativa.

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

**ABSTRACT:** This text configure itself as an analytical study whose focus is based on the figure of the school pedagogue. The aim is to promote discussions about the work of the school pedagogue from the

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

<sup>2</sup> Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

perspective of Critical-Dialectical Pedagogy. We used bibliographical and documentary research as a methodological path. We list two documents that dialogue with the research object and provide subsidies for our discussion: the Resolution of the National Education Council (CNE/CP N° 1, May 15, 2006), which established the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course and Resolution 038/CME/2015 which provides for the General Regulations of the Education Units Teaching in the Municipal Public Network of Manaus. Through this study, we observed the inaccuracies and contradictions found in the documents mentioned here, and this directly affects the pedagogical work. We emphasize that there is still a long way to go to see the implementation of pedagogical work based on a critical-dialectical conception of pedagogy. As main theoretical bases, we list the studies of Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira; Pimenta (2021) and Saviani (1991).

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

## **EL TRABAJO DEL PEDAGOGO ESCOLAR: UN ESTUDIO BASADO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICO-DIALÉCTICA**

**RESUMEN:** Este texto es un estudio analítico centrado en la figura del pedagogo escolar. El objetivo es discutir el trabajo del pedagogo escolar desde la perspectiva de la Pedagogía Crítico-Dialéctica. Utilizamos el abordaje metodológico de la investigación bibliográfica y documental. Elegimos dos documentos que dialogan con el objeto de investigación y dan sustento a nuestra discusión: la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP n.º 1, de 15 de mayo de 2006), que establece las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía, y la Resolución 038/CME/2015, que dispone el Reglamento General de las Unidades de Enseñanza de la Red Pública Municipal de Manaus. A través de este estudio, hemos observado las imprecisiones y contradicciones de los documentos aquí mencionados, lo que repercute directamente en la práctica pedagógica. Destacamos que aún hay um largo camino por recorrer si queremos ver un trabajo pedagógico basado en una concepción crítico-dialéctica de la pedagogía. Nuestras principales bases teóricas son los estudios de Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008, 2017, 2021); Freire (1969, 1987); Libâneo (2006, 2012, 2021); Pimenta (2001, 2021); Moreira y Pimenta (2021) y Saviani (2011).

**Palabras clave:** Pedagogía Crítico-Dialéctica, pedagogo escolar, praxis educativa

## **INTRODUÇÃO**

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

Para tanto, o presente texto se configura como parte das reflexões de uma pesquisa de doutoramento em andamento, desenvolvida no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objeto em investigação é o trabalho do/a pedagogo/a escolar não docente no lócus da Rede Municipal de Educação, na cidade de Manaus/Amazonas.

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

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

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

Nesse sentido, o/a pedagogo/a se constitui como um agente ativo nesse processo de investigação, reflexão, análise, reelaboração e proposições transformadoras do fenômeno educativo, (Franco, 2008). Saviani (2011, p. 66) afirma que “a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”. Esse mesmo autor descreve os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se fundamenta na materialidade histórica e na valorização das culturas. Propõe um saber enriquecido de crítica, tendo como possibilidade a transformação social e o acolhimento dos saberes populares articulados com os saberes científicos, no sentido de humanizar e emancipar os sujeitos.

Focando no espaço geográfico das Amazônias<sup>3</sup>, delimitamos como lócus desta pesquisa a cidade de Manaus, capital do Amazonas, onde há mais de 500 escolas municipais distribuídas nas zonas urbana, rural rodoviária e ribeirinha. Nesse universo, reside uma pluralidade de culturas e saberes que formam um pedaço do mosaico amazônico. Aqui vivem o indígena, o afrodescendente, o imigrante e o

<sup>3</sup> Segundo Cristo (2021), o termo “Amazônias” é utilizado para designar a diversidade sociocultural dos sujeitos habitantes da Amazônia Legal. Os povos habitantes dessa região têm suas especificidades e não podem ser singularizadas como se fossem únicas. “Amazônia possui uma imensa diversidade construída em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povo amazônico em muitas Amazônias” (Cristo, 2021, p.70).

ribeirinho, que compõem a população da cidade e frequentam a escola regular, formando um ambiente rico e ao mesmo tempo desafiador para o profissional da educação, quando se pensa no acolhimento das múltiplas culturas.

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

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

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

## FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA

### A concepção crítico-dialética da Pedagogia na perspectiva de alguns autores

A Pedagogia em sua vertente crítica tem sido abordada por diversos autores com diferentes nomenclaturas: Pedagogia Dialética (Schmied-Kowarzik, 1983; Moreira; Pimenta, 2021); Pedagogia Progressista Libertadora (Freire, 1987); Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011); Pedagogia Crítico-Social (Libâneo, 2006); Pedagogia Crítico-Emancipatória (Franco, 2008). Entendemos que todas as vertentes aqui mencionadas trazem em sua essência a valorização do sujeito histórico, visto em uma realidade social concreta e contraditória. O objeto de investigação da Pedagogia em sua vertente crítica é a práxis educativa, na qual há a participação direta do sujeito social que vivencia, transforma e é transformado por essa realidade. Schmied-Kowarzik (1983) enfatiza o teor dialético e crítico da Pedagogia, que deve estar a favor da humanização dos humanos e “[...] é conduzida por um interesse libertário de conhecimentos voltados à emancipação e libertação dos homens” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 13). Nesta pesquisa, adotamos o termo Pedagogia Crítico-Dialética (Moreira; Pimenta, 2021; Pimenta, 2023) para dar ênfase ao objeto dessa ciência que se concentra no estudo da e na práxis educativa, vista em uma realidade concreta, contraditória e em constante movimento, sendo compreendida e superada por meio da crítica, da reflexão e ação. Moreira; Pimenta (2021, p.929) caracterizam a Pedagogia Crítico-Dialética com uma propositura que “avança na direção desse compromisso com a transformação”. Logo,

a ação se desenvolve para além da crítica. Os autores evidenciam que esse movimento transcende uma “perspectiva fenomenológica crítica”, pois avança para um processo interventivo da realidade concreta.

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

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

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

Na perspectiva de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, Demerval Saviani (2011), a partir do marxista italiano Antônio Gramsci (1891-1937), propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, que está pautada em uma concepção de educação humanizadora, acolhedora das lutas de classes e das injustiças sociais produzidas historicamente.

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2011, p. 86).

Um dos pontos relevantes da Pedagogia Histórico-Crítica é a maneira como Saviani concebe a importância da apropriação do conhecimento sistematizado, construído em um processo histórico e dinâmico. O autor não desmerece os saberes populares, mas entende que se faz necessário ampliar o entendimento para a apropriação dos saberes científicos, não cristalizados, mas sistematizados e

reelaborados, no sentido de munir os sujeitos para a efetivação de uma consciência crítica com vistas à emancipação. Saviani (2011, p. 69) afirma:

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

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

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

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

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos<sup>4</sup> traz em sua natureza a proposta de democratização dos saberes. Os conteúdos são vistos de forma concreta, não dissociados da realidade social. O conhecimento é concebido como fonte de empoderamento das classes populares. A chamada cultura erudita não anula a cultura popular, mas há uma relação de continuidade, caminhando para um saber sistematizado, usado de forma crítica. Libâneo (2006, p. 32-33) afirma:

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

<sup>4</sup> Libâneo (2023) ressignifica os pressupostos da Didática Crítico-social dos conteúdos ampliando suas discussões para o campo da Didática Desenvolvimental. Tal concepção “[...] tem seu fundamento na ideia de que o desenvolvimento dos seres humanos nas esferas intelectual, emocional, social e profissional se realiza por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e organizados ao longo do desenvolvimento histórico-social” (Libâneo, 2023, p. 66-67).

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

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

Por fazer crítico-dialético estou considerando a postura científica que denomino formativo-emancipatória, que carrega em sua racionalidade o caráter dialético da realidade social, bem como a lógica dialética na organização do conhecimento. Essa ação deve implicar atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; trabalhar com a perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática; ter por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática; trabalhar no coletivo a partir da intersubjetividade construída, e em contínua construção, e pressupor, como fim de sua ação, a transformação das condições opressoras (Franco, 2008, p. 89).

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

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

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

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: FRAGILIDADES E IMPRECISÕES CONSTRUÍDAS HISTORICAMENTE E PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O TRABALHO DO/A PEDAGOGO/A**

### **Construções históricas da formação e do trabalho do/a pedagogo/a no Brasil**

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

Na década de 1960, em pleno contexto da ditadura militar e do ensino denominado tecnicista, houve uma mudança nas diretrizes do curso de pedagogia. Nesse contexto, formava-se o técnico em educação com posterior habilitação para as áreas de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar. Suhr (2012) descreve o momento em que isso aconteceu:

Em 1968, ocorreu a reforma universitária, baseada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (...), que deu origem a uma nova legislação para o curso de Pedagogia, definida pelo parecer nº 525, de 2 de abril de 1969 (...) do Conselho Federal de Educação (CFE). Com base nesse parecer, embalado pela concepção tecnicista, o curso passou a formar o técnico em Educação baseado em uma estrutura que comportava uma base comum (a ser cursada por todos os estudantes do curso) e, posterior a ela, uma série de habilitações específicas, cabendo ao estudante escolher uma delas. (Suhr, 2012, p. 37).

Logo, nesse contexto, houve a divisão de tarefas dentro do ambiente escolar. Semelhante à organização de trabalho realizado nas indústrias, cada sujeito exercia uma função distinta. Aos professores cabia a função do ensino no modelo técnico; aos supervisores, o repassar das informações e a supervisão dos trabalhos; ao orientador educacional era atribuída a missão de ajudar os alunos quanto à escolha vocacional. Foi nesse contexto que surgiu também o curso de Magistério a nível de 2º grau, que corresponde atualmente ao ensino médio. Sobre essa questão dos especialistas da educação, Pinto (2006) descreve que a maior problemática não está na questão do/a pedagogo/a ser um especialista, mas nas bases políticas e sociais em que foram estabelecidas as especializações. Tais bases voltadas ao sistema capitalista já incidem na fragmentação do trabalho e na divisão de classes. “Ademais, por que somente pedagogos não podem ser especialistas? ” (Pinto, 2006, p. 96) – pergunta Umberto Pinto. Dessa forma, o autor defende que “o mais importante na formação-inicial e continuada-do pedagogo escolar é sua especialização em uma proposta educacional comprometida com a promoção humana” (Pinto, 2006, p. 97).

Seguindo o trajeto para os anos 1980, há uma efervescência de ideias e movimentos em favor da democratização do ensino. Tais movimentos se colocavam contra a hierarquização de tarefas estabelecidas na escola, onde havia aqueles que executavam (professores) e aqueles que pensavam e monitoravam as ações (supervisores, orientadores etc.). O cerne das discussões se concentrava na

tentativa de substituir as relações autoritárias por relações democráticas, no sentido de que todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar pudessem trabalhar com um único objetivo: a melhoria da qualidade do ensino. Logo, baseado no princípio da docência, é que os cursos de formação dos profissionais em educação foram se firmando naquele contexto.

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

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

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

Quando se trata da pedagogia enquanto ciência, Libâneo (2012, p. 12) afirma que esta área do conhecimento se ocupa de um “[...] campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Logo, a ciência da pedagogia não está restrita ao ensino de crianças da educação infantil e do ensino fundamental, como muitas vezes é concebida pelo senso comum. Tão pouco se restringe ao trabalho de supervisão, de cobranças e tarefas para o alcance do desempenho escolar. Todavia, o campo epistemológico dessa ciência compreende os processos, estruturas, investigação, reflexão do fazer pedagógico, no sentido de propor, intervir com metodologias e ações que possam contribuir para as constantes transformações e mudanças na educação.

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

A partir desse panorama histórico e da compreensão sobre as bases teóricas e epistemológicas que norteiam a concepção da Pedagogia Dialético-Crítica, focalizamos nossas lentes para dois documentos que têm balizado a formação inicial e o trabalho do/a pedagogo/a escolar a nível nacional

e local: as diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) e o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus (2015). O primeiro documento citado tem sido a base legal para os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial do/a pedagogo/a. Logo, nos interessa por conta da especificidade do nosso objeto de pesquisa que é o trabalho do/a pedagogo/a escolar não docente. O segundo documento também é importante, pois baliza as ações educativas nas escolas municipais de Manaus e traz diretrizes específicas para o trabalho deste profissional a nível local.

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

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, Art. 2º).

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

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da Pedagogia leva a um entendimento genérico de atividades docentes, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente, seja essa atividade o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão, e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não) (Libâneo, 2021, p. 746).

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

Caminhando para a Resolução nº 038/CME/2015, que dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, podemos observar as normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, que servem de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED. No capítulo 4, artigo 112 da Resolução nº

038/CME/2015, são descritas as atribuições do/a pedagogo/a nas escolas municipais de Manaus. São 15 incisos que vão desde a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Unidade de Ensino, passando pela coordenação e acompanhamento de professores, de estudantes, análise de indicadores educacionais e intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

São atribuições do pedagogo:

- I - Participar da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade de ensino;
- II - Assessorar e coordenar os professores na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe, parecer descriptivo, ficha de acompanhamento, ficha planejamento e demais documentos pertencentes ao processo pedagógico;
- III - coordenar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Base Nacional Comum na unidade de ensino;
- IV - Analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino, buscando coletivamente alternativas de solução dos problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem;
- V - Coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados;
- VI - Coordenar e acompanhar o conselho de classe em todas as fases;
- VII - coordenar e orientar as atividades realizadas pelo professor na Hora de Trabalho Pedagógico HTP;
- VIII - coordenar e acompanhar, juntamente com o corpo docente, o processo de classificação e reclassificação do estudante;
- IX - Promover momentos de estudo e reflexão da prática pedagógica, disseminando práticas inovadoras na unidade de ensino;
- X - Garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;
- XI - atender ao estudante, identificando, intervindo e acompanhando no processo de ensino-aprendizagem e em situações de baixo rendimento na unidade de ensino;
- XII - manter a direção da unidade de ensino informada sobre as atividades pedagógicas;
- XIII - implementar programas, projetos e ações oriundas da Secretaria Municipal de Educação;
- XIV - orientar os professores no processo de avaliação e recuperação de estudos;
- XV - Outras atribuições pertinentes a sua área de atuação. (Brasil, 2015)

Considerando as atribuições descritas acima, percebe-se maior ênfase nos processos de coordenação pedagógica e gestão de processos. Em vista disso, perguntamos: o/a profissional egresso/a do curso de Pedagogia estaria apto/a para exercer essa função, uma vez que sua base formativa está assentada na docência? Libâneo (2021) enfatiza que a docência se constitui como uma das facetas da dimensão pedagógica, mas não pode balizar a complexidade epistemológica que consubstancia a Pedagogia. Na realidade, a Pedagogia deveria balizar a docência. Em decorrência desse problema de ordem conceitual e epistemológica, o/a pedagogo/a escolar, ao se deparar com situações que transcendem o campo da docência, pode apresentar dificuldades para gerir questões que exigem deste/a um conhecimento pedagógico mais amplo.

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

se ocupando com afazeres corriqueiros, deixando de atentar para a essência do trabalho pedagógico que compreende a reflexão, a ação coletiva com fins de transformação.

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

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (Libâneo, 2012, p. 24).

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

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

Diante do exposto, a aprendizagem na formação de professores deve visar as características do professor como adulto trabalhador, propondo mediações pedagógicas que contemplam as diferentes dimensões das ações de ordem formativa, fundadas na epistemologia da práxis, ou racionalidade crítica, que supera tanto o modelo tradicional centrado no professor e no conhecimento teórico, quanto o modelo prático, que exacerba o potencial da prática desvinculada da teoria, propondo, numa relação dialética, o melhor das duas orientações (Silva; Ghedin, 2021, p.107).

A partir dessas discussões preliminares é possível observar imprecisões e contradições nos documentos aqui apresentados que incidem diretamente na ação educativa. Ainda há um extenso caminho a percorrer para vermos concretizado um trabalho pedagógico pautado em uma concepção

crítico-dialética da Pedagogia. A práxis transformadora, ou seja, a interdependência entre teoria e prática, que se retroalimentam e se modificam, não se constitui como um método, mas como um pensamento epistemológico que precisa fazer parte do trabalho de todo o profissional da educação.

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

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

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

De outro lado, há os que defendem a regulamentação da profissão de pedagogos/as – movimento especialmente encabeçado pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) –, que atualmente ocupa a linha de frente dessa pauta, no cenário nacional. Para tanto, defendem que a regulamentação se faz necessária, no sentido de garantir a legitimidade, as atribuições e os direitos trabalhistas dos profissionais formados na área, que atuam tanto em espaços escolares e não escolares. A RePPed tem como princípios a busca de uma educação transformadora, crítica e emancipatória, concebendo a Pedagogia como Ciência da Educação, que tem como objeto de investigação a práxis pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES

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

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

profissional, assim como a realidade concreta do ambiente escolar, dotada de imprevisibilidade e pautada em uma racionalidade técnica.

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

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

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

## REFERÊNCIAS

BORGES, Heloisa da Silva. *Formação contínua de professores (as) da Educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)*. Tese (Doutorado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>. Acesso em: 05/04/2025.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Resolução n. 038/CME/2015, de 03 de dezembro de 2015. Estabelece o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Manaus, 2015.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Formação em alternância nas Amazôncias: a Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalho território*. Tese (Doutorado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/anaclaudia.pdf>. Acesso em: 05/04/2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 05/04/2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia crítica: Contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 152-170, 2017. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891>. Acesso em: 05/04/25.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia como Ciéncia da Educaçeo*. São Paulo: 2. ed. Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ Pedagogia críca: a radicalidade da dialética dominação-resistênci. *Revista eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 726–742, 2021. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1183>. Acesso em: 05/04/25.

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_ Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 743–774, 2021. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1189>. Acesso em 05/04/25.

\_\_\_\_\_ Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1180>. Acesso em: 05/04/25.

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

PEREIRA, Laura Belém; NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; MENEZES, Reinaldo Oliveira. Education as a culture practice in the Amazon. *Research, Society and Development*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. e46010313605, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13605> Acesso em: 05/04/25.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na Formação inicial do professor polivalente. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 05/04/25.

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. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>. Acesso em: 05/04/25.

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

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

\_\_\_\_\_. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: Princípios epistemológicos a uma praxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. *Didática crítica no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323.

PINTO, Umberto Andrade. *Pedagogia e pedagogos escolares*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. <https://doi.org/10.11606/T.48.2006.tde-22062007-095259>. Acesso em 05/04/25.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia escolar: Coordenação pedagógica e gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurina Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Fundação Carlos Chagas. Estudos e pesquisas Educacionais*. São Paulo, abril, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html>. Acesso em: 05/04/25.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641–660, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p641>. Acesso em: 05/04/25.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SILVA, Thaiany Guedes da Silva; GHEDIN, Evandro. Entre o blá-blá-blá e o ativismo: A crise nas mediações pedagógicas da formação docente. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n.40, p. 103-117, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5017>. Acesso em: 05/04/2025.

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

**Submetido:** 09/01/2025

**Preprint:** 05/09/2024

**Aprovado:** 30/04/2025

**Editor(a) de seção:** Suzana dos Santos Gomes

## **FINANCIAMENTO**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Superior (CNPq); Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus).

## **DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Autora 1** - Coleta de dados, análise dos dados e escrita da primeira versão do texto.

**Autora 2** - Revisão e edição do texto.

**Autora 3** - Orientadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

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