

**CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL:
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E
PERFIL PROFISSIONAL**

EDUCATION COURSES IN NORTHEAST BRAZIL: EPISTEMOLOGICAL
FOUNDATIONS, CURRICULUM ORGANIZATION, AND PROFESSIONAL PROFILE

CURSOS DE PEDAGOGÍA EN LA REGIÓN NORESTE DE BRASIL: FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS, ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PERFIL PROFESIONAL

Jefferson da Silva Moreira¹ <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

Aline Daiane Nunes Mascarenhas² <https://orcid.org/0000-0002-7372-5411>

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia, Brasil;
jsmoreira@uefs.br.

² Universidade do Estado da Bahia – Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil;
aline_mascarenhas@hotmail.com.

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Os cursos de Pedagogia nas IES brasileiras: análise das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais” financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tendo como objeto específico de análise os cursos de Pedagogia da Região Nordeste. O objetivo geral da investigação foi analisar a direção epistemológica e formativa do curso de Pedagogia no Brasil. A metodologia ancora-se na abordagem quali-quantitativa, a partir da consulta de dados na base do sistema e-MEC e na análise de conteúdo de 43 PPCs. O referencial teórico está sustentado nos estudos de Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996), Severo e Pimenta (2022), Moreira (2023), entre outros, que concebem a Pedagogia como campo epistemológico, de formação e de práxis. Os resultados indicam que os cursos de Pedagogia na Região Nordeste apresentam problemas, indefinições e desalinhamentos com o campo epistemológico da Pedagogia, visto que, de modo geral, não se apresenta nos PPCs a Pedagogia como ciência enquanto fundamento das propostas formativas. Nesse sentido, os desenhos curriculares, de modo geral, apresentam propostas de formação fragmentada, pulverizada, sem foco e generalizante.

Palavras-chave: Pedagogia; Epistemologia da Pedagogia; Cursos de Pedagogia; Perfil Profissional; Organização Curricular.

ABSTRACT: This article presents part of the results of the research project “Pedagogy courses in Brazilian higher education institutions: analysis of theoretical-scientific and practical-organizational dimensions,” funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), with a specific focus on pedagogy courses in the Northeast Region. The overall objective of the research was to analyze the epistemological and formative direction of education courses in Brazil. The methodology is based on a qualitative-quantitative approach, using data from the e-MEC system and content analysis of 43 PPCs. The theoretical framework is based on the studies of Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996), Severo and Pimenta (2022), Moreira (2023), among others, who conceive pedagogy as an epistemological, training,

and practical field. The results indicate that Pedagogy courses in the Northeast Region present problems, ambiguities, and misalignments with the epistemological field of Pedagogy, since, in general, Pedagogy is not presented in the PPCs as a science that underpins the training proposals. In this sense, the curriculum designs, in general, present fragmented, scattered, unfocused, and generalized training proposals.

Keywords: Pedagogy; Epistemology of Pedagogy; Pedagogy Courses; Professional Profile; Curriculum Organization.

RESUMEN: Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación «Los cursos de Pedagogía en las IES brasileñas: análisis de las dimensiones teórico-científicas y práctico-organizativas», financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), cuyo objeto específico de análisis son los cursos de Pedagogía de la región nordeste. El objetivo general de la investigación fue analizar la orientación epistemológica y formativa de los cursos de Pedagogía en Brasil. La metodología se basa en un enfoque cualitativo-cuantitativo, a partir de la consulta de datos en la base del sistema e-MEC y del análisis de contenido de 43 PPC. El marco teórico se basa en los estudios de Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996), Severo y Pimenta (2022), Moreira (2023), entre otros, que conciben la Pedagogía como un campo epistemológico, de formación y de praxis. Los resultados indican que los cursos de Pedagogía en la región Nordeste presentan problemas, indefiniciones y desajustes con el campo epistemológico de la Pedagogía, ya que, en general, los PPC no presentan la Pedagogía como ciencia como fundamento de las propuestas formativas. En este sentido, los diseños curriculares, en general, presentan propuestas de formación fragmentadas, dispersas, sin enfoque y generalistas.

Palabras clave: Pedagogía; Epistemología de la Pedagogía; Cursos de Pedagogía; Perfil profesional; Organización curricular.

Introdução

O artigo apresenta resultados da pesquisa interinstitucional “Os cursos de Pedagogia nas IES brasileiras: análises das dimensões teórico-científicas e práctico-organizacionais”, desenvolvida por pesquisadores vinculados à Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed)¹ e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados.

O objetivo geral da investigação consistiu em analisar a direção epistemológica e formativa do curso de Pedagogia no Brasil. Para o seu alcance, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia em relação ao campo disciplinar da Pedagogia; b) descrever o perfil profissional presente nos

¹ A RePPed foi criada no ano de 2021 com o objetivo de congregar pesquisas referenciadas na Pedagogia como Ciência da Educação e nos movimentos de resistência a toda forma de ataques ao curso de Pedagogia e na defesa do princípio de uma educação emancipadora e não mercadológica.

cursos; c) analisar o lugar atribuído aos espaços não escolares na formação dos profissionais de Pedagogia; e (d) identificar a configuração e o papel do estágio supervisionado no processo formativo.

A pesquisa foi realizada por pesquisadores vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES) das cinco regiões brasileiras, a partir de princípios teórico-metodológicos discutidos coletivamente em reuniões realizadas durante a vigência do projeto. Parte-se do pressuposto de que as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia no cenário nacional descaracterizaram a Pedagogia como ciência que investiga os fenômenos educativos em diferentes espaços, fragilizando os processos formativos.

Com efeito, o texto em relevo apresenta análises e problematizações de dados coletados em cursos de Pedagogia de IES públicas da Região Nordeste do Brasil². Assim, intentou-se colocar em destaque e problematizar as tensões e as perspectivas para os cursos de Pedagogia com base no contexto histórico, político e social, destacando dois aspectos: o teórico-científico, que corresponde à epistemologia da Pedagogia, à concepção de formação e aos fundamentos da teoria educacional; e os aspectos prático-organizacionais, relativos aos componentes curriculares do curso.

Por conseguinte, os seguintes questionamentos mobilizaram a investigação ora relatada: qual o espaço do campo teórico-científico da Pedagogia no interior de cursos de Pedagogia da Região Nordeste? Qual são os desenhos curriculares preponderantes na organização dos PPCs dos cursos de Pedagogia de IES da Região Nordeste do Brasil? Quais são as indicações de perfis profissionais previstas nos PPCs para os egressos desses cursos?

Partimos da premissa de que os cursos de Pedagogia no Brasil possuem grande relevância social e acadêmica, visto que a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está sob a sua responsabilidade, exigindo, portanto, formação científica socialmente referenciada. Todavia, nessa direção, há de se destacar os resultados de inúmeras pesquisas que indicam fragilidades nos processos de formação de professores e pedagogos no atual formato do curso de licenciatura em Pedagogia (Pinto; Silvestre, 2017; Pimenta *et al.* 2017; Mascarenhas, 2015; Moreira, 2023).

Como exemplo, destaca-se o estudo de Pinto (2017), que faz uma avaliação crítica dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia (DCNP, 2006) nos

² Na Região Nordeste, participaram da pesquisa pesquisadores vinculados às seguintes IES: Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

processos formativos de pedagogos. Ele destaca o interesse crescente de alunos que adentram os cursos de Pedagogia com o interesse de atuar em espaços não escolares – Organizações Não Governamentais (ONGs), empresas, hospitais, mídias, movimentos sociais, etc. –, do mesmo modo que cresce a demanda desses espaços não escolares para o trabalho dos pedagogos. Pinto (2017) aponta não ser ideal o modelo de o aluno ter que se formar na docência dos anos iniciais de escolarização da Educação Básica para ter acesso à área de atuação dos contextos não escolares.

No que concerne à ausência do debate epistemológico, Moreira (2023) constatou que a Pedagogia como campo de conhecimento ocupa um lugar marginal, embrionário e, em alguns casos, até de inexistência no interior de cursos de Pedagogia por ele pesquisados no estado da Bahia. Na sua visão, esse silenciamento no debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior dos próprios cursos é resultante, especialmente, da própria omissão presente nas DCNPs (2006) que não fazem qualquer referência à especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação, o que, talvez, contribua para que essas instituições não traduzam esse princípio no âmbito dos seus PPCs e matrizes curriculares e, por consequência, nas propostas formativas dos seus diferentes componentes curriculares.

Já a pesquisa de Mascarenhas (2015), por sua vez, evidencia as fragilidades curriculares em torno das diferentes habilitações do curso de Pedagogia, uma vez que os conhecimentos profissionais veiculados nesse curso não têm garantido as competências profissionais aos graduandos que, ao final do curso, têm vivenciado uma relação de insegurança quanto à sua atuação profissional.

Mobilizados pela problemática apresentada, realiza-se uma discussão sobre os cursos de Pedagogia da Região Nordeste à luz da epistemologia da Pedagogia. Assim, o artigo está estruturado da seguinte forma: esta introdução, na qual apresentamos uma contextualização da pesquisa, seus objetivos, questões norteadoras e problematizações em torno da formação no atual modelo dos cursos de Pedagogia; a seção 1, que recupera a história do curso de Pedagogia no Brasil, perpassando pelos dilemas e indefinições desde o seu surgimento em 1939 até os dias atuais; a seção 2, a qual discute os aspectos metodológicos da investigação, perpassando pela natureza da pesquisa, os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados produzidos; a seção 3, em que apresentamos e discutimos os dados coletados a partir da análise dos PPCs, problematizando as dimensões teórico-científicas, organização curricular e perfil profissional presentes nesses documentos; e, por fim, apresentam-se as considerações finais com uma síntese dos principais achados, encaminhamentos e possíveis sugestões para os problemas detectados.

Um pouco sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil foi instituído em 1939, na ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, no estado de São Paulo. Na ocasião do seu surgimento, o curso de Pedagogia cumpria a dupla função de formar bacharéis e licenciados para diversas áreas do setor educacional, inclusive o setor pedagógico. Para a formação do bacharel em Pedagogia, ficou instituído que a duração do curso teria três anos, ao qual se poderia acrescentar um ano do curso de Didática, para formar o licenciado, dentro de um esquema que ficou amplamente conhecido no Brasil como 3+1. Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado, no grupo de disciplinas que compunham a estrutura curricular do curso de bacharelado.

No ano de 1962, o curso foi alvo de reformulação a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, datado de 1962. Esse documento foi responsável por estabelecer o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, referente ao bacharelado (Saviani, 2012; Bissoli da Silva, 2006; Libâneo, 2010; Cruz, 2011).

Em 1969, o curso foi alvo de nova reformulação, por meio do Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969. A referida regulamentação manteve a formação de professores para atuação na Escola Normal e introduziu as habilitações para formar os especialistas que atuariam nas atividades de Planejamento, Supervisão, Administração Escolar e Orientação Educacional como incumbências dos cursos de Pedagogia. Essas habilitações passaram a se constituir, desde então, como forte tendência em identificar o trabalho do pedagogo. É importante dizer que quanto ao magistério primário não foi introduzida uma habilitação específica para essa finalidade, prevalecendo a ideia de que “quem pode o mais, pode o menos”. Com efeito, foi prevista a introdução de disciplinas no interior dos cursos de Pedagogia que pudessem garantir a obtenção do direito de lecionar aos públicos-alvo desses segmentos (Cruz, 2011).

Nesse contexto, importa destacar que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por inúmeras críticas ao curso de Pedagogia, principalmente no tocante à dimensão de fragmentação do trabalho pedagógico, o teor tecnicista que o acompanhava e a ênfase na divisão técnica do trabalho, por um conjunto de professores, IES, entidades de educadores e organismos governamentais. Essas ideias encontraram eco no movimento e luta pela democratização da sociedade e contra o regime militar então vigente.

Pode-se destacar, conforme apontado por Cruz (2011), como marco inicial do processo de reflexões, debates e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e a I Conferência Brasileira de Educação, sediada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1980, quando foi criado o comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Em 1983, foi instituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de formação de educadores, que, nos anos de 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A influência desse movimento traduziu-se na defesa de lemas e princípios, tais como: a defesa de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e a docência como base da formação e identidade profissional de todo o educador.

Nesse preâmbulo, é importante mencionar que diversas IES foram incorporando novas habilitações ao curso de Pedagogia, voltadas para a docência. Essa premissa foi validada pelo CFE na época, ao aceitar propostas curriculares alternativas ao instituído no Parecer CFE nº 252/1969. Entre as habilitações para a docência, destacavam-se a docência para Educação Infantil – creche e pré-escola –, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, com especialidades na deficiência mental, física, visual e de áudio comunicação (Cruz, 2011).

Desse modo, podemos destacar que passou a prevalecer como hegemonia no ideário de educadores brasileiros e entidades da área de Educação a concepção de identificar a Pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da identidade profissional de todo educador. Como afirma Cruz (2011, p. 49),

[...] essas concepções, em especial, a da docência como base de formação, adentraram o interior de algumas Faculdades de Educação, que experimentaram reformulações curriculares, suprimindo as habilitações referentes aos especialistas e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor, incluindo o das séries iniciais do 1º grau, na época, hoje Ensino Fundamental. Ou então assumiram a formação de pedagogos de forma integrada, na intenção de favorecer uma ação conjunta desses profissionais na escola.

Com efeito, podemos destacar que a Anfope, desde o seu início, na década de 1990, até os dias atuais, tem defendido a ideia de um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base obrigatória de formação.

O debate, apesar de crescente, nunca foi consensual. Apesar da defesa feita pela Anfope ter se mantido hegemônica no pensamento de educadores brasileiros e, também, nas pautas e conduções de entidades da área Educação, há de se destacar que outras concepções circulam no debate até os dias atuais. Conforme sintetizado por Cruz (2011), pode-se dizer, resumidamente, que essas três concepções podem ser assim elencadas: i) Pedagogia centrada na docência (curso de licenciatura para a formação de professores); ii) Pedagogia como Ciência da Educação (bacharelado – formação de pedagogos *stricto sensu*); e iii) Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando de maneira integrada professores e pedagogos.

Nessa esteira, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, foi estabelecida a necessidade de elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de ensino superior, de modo a estabelecer parâmetros e critérios que pudessem orientar a sua organização e o seu funcionamento. Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia foi um dos últimos cursos de nível superior no país a ter suas Diretrizes Curriculares aprovadas, isso porque foram muitos os dissensos e projetos em disputa em torno da formação profissional do pedagogo e das funções às qual o curso de Pedagogia deveria responder (Evangelista; Triches, 2017).

No que tange às DCNPs, após diversos debates, dissensos e contradições, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005 pelo CNE, o Parecer CNE/CP nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 10 de abril de 2006, definindo o pedagogo como um docente. No seu artigo 4º, as referidas diretrizes preconizam que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Ao definir a docência como a base da formação do licenciado em Pedagogia, as DCNPs (2006) definem em parágrafo único que:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Em síntese, podemos destacar que, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 3/2006), o curso de Pedagogia se tornou, efetivamente, uma licenciatura plena para formação de professores, embora também preconize outros campos de atuação profissional para o pedagogo que extrapolam os espaços educativos formais e a docência no seu sentido estrito.

Contudo, quando as diretrizes foram aprovadas pelo CNE, diversos intelectuais e pesquisadores manifestaram-se contrários à orientação que prevaleceu, argumentando que restringir a Pedagogia à formação de professores esvazia o próprio campo da Pedagogia e compromete a formação de pedagogos. Nesse contexto, destacam-se os posicionamentos de José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia do Santoro Franco, que contribuíram de forma contrária às teses hegemônicas defendidas por entidades de educadores, ao sustentarem o princípio de que o curso de Pedagogia deve ser voltado à formação de pedagogos – profissionais cuja base formativa está fundamentada nos saberes pedagógicos e no campo teórico e investigativo da Pedagogia e das Ciências da Educação, e não prioritariamente na docência.

No ano de 2019, por meio da Resolução nº 02/2019 do CNE/CP, que instituiu a Base Nacional Comum de Formação Docente (BNC-Formação), foram sinalizadas mudanças substanciais para os cursos de Pedagogia no Brasil. As prerrogativas da Resolução CNE nº 02/2019 traziam alterações e impactos substanciais a todos os cursos de licenciatura. No período de homologação da Resolução CNE nº 02/2019, o CNE procedeu, ainda que inicialmente, com um processo de revisão das DCNPs (2006), ancorado nas prerrogativas propostas pela Resolução nº 02/2019.

Essa Resolução foi amplamente criticada, em especial, por ter sido formulada sem diálogo com as diferentes entidades do campo de formação de professores e com os estudantes de pedagogia. Tal contexto mobilizou em caráter nacional várias entidades, o qual resultou, na criação do Movimento Nacional em Defesa dos Cursos de Pedagogia (Monape), movimento liderado especialmente pela Anfope, que convocou diferentes entidades a uma mobilização nacional contra a referida política de formação. Em seguida, criou-se a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, um movimento liderado por 40 entidades, entre elas, a Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe) e a RePPed marcaram presença na luta contra uma formação tecnicista e precarizada.

Em 2023, foi publicado um documento assinado por mais de 500 entidades com críticas em relação à Resolução nº 02/2019. Tais críticas se voltavam à centralidade da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica como guia para a formação docente; à concepção pragmática e reducionista de formação de professores tendo por princípio a noção de competências e habilidades; à separação da Pedagogia em dois cursos: formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, rompendo, assim, com uma concepção epistemológica de ensino-aprendizagem e de infância (O a 10 anos) na qual se assentam as DCNPs de 2006; à fragmentação entre planejamento, coordenação e ação docente, pela imposição de 400h a mais para a formação de especialistas em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional; e à desconsideração da formação para a docência em cursos médios modalidade normal e para os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em cenário nacional, após esse amplo movimento de resistência, observou-se que as universidades públicas quase não fizeram adequações curriculares dos cursos de Pedagogia ao previsto na Resolução CNE/CP nº 02/2019, garantindo uma vitória ao movimento. Esse documento foi extinto em 2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 04/2024.

O processo de consulta pública para a construção da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, foi formalizado por meio de Edital de Chamamento publicado em 6 de dezembro de 2023, quando o CNE disponibilizou, em plataforma eletrônica, o texto de referência para que a sociedade pudesse enviar contribuições. O período inicialmente previsto para contribuições foi de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, mas, diante de críticas de entidades e instituições de ensino pela coincidência com o recesso acadêmico e pela necessidade de mais tempo para participação, o prazo foi prorrogado até 1º de março de 2024.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024, publicada no *Diário Oficial da União* em 3 de junho de 2024, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, aplicáveis aos cursos de licenciatura, aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e às segundas licenciaturas. Ela revogou as diretrizes anteriores de 2015 e 2019.

A RePPed se manifestou por meio de um documento analítico em relação ao Projeto de Resolução do CNE nº 04/2024 para as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial de docentes da educação básica ao defender uma formação docente ancorada na Pedagogia como Ciência da Educação, integrada à teoria, à prática, à pesquisa e à extensão, e orientada para uma

educação humanizadora, democrática e equitativa. O documento questionou os fracos mecanismos de participação social no processo de formulação da proposta, a desarticulação entre formação inicial e continuada e a ausência de um debate mais amplo sobre a valorização profissional, criticando também a falta de compromissos explícitos com questões como planos de carreira e condições de trabalho docente.

No âmbito curricular, a RePPed destacou que a proposta promove uma formação fragmentada, ao mesclar normativas anteriores sem garantir coerência pedagógica, reduzindo núcleos integradores e limitando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa organização, segundo o documento, compromete a formação integral do pedagogo, especialmente ao supervalorizar o “conhecimento pedagógico do conteúdo” em detrimento de dimensões como gestão educacional, políticas públicas, diversidade, ética e compromisso social. O texto também alerta para o avanço de modelos aligeirados e da educação a distância na formação em Pedagogia, associados a interesses privatistas, que podem aprofundar a precarização da formação e afastar o pedagogo de um projeto de educação pública, crítica e socialmente referenciada.

Em suma, constata-se que a história do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por flutuações, oscilações e ambiguidades em torno das suas finalidades e objetivos. Nessa direção, torna-se fulcral a compreensão de que o debate sobre a organização curricular desses cursos de graduação, no Brasil, não pode ser prescindido da natureza epistemológica desse campo de conhecimento, sob o risco de oscilações da manutenção de incompreensões sobre o que constitui a Pedagogia como campo teórico-investigativo, aspecto, aliás, já historicamente ausente no debate acadêmico nacional.

Metodologia

No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa que combina a abordagem quali-quantitativa, em sintonia com os objetivos da investigação. A pesquisa quantitativa foca nos resultados numéricos dos estudos para avaliar os comportamentos e opiniões dos indivíduos de um grupo ou população específica. Trata-se de uma combinação de descrição, classificação e interpretação de informações qualitativas com análise de dados quantitativos. No entanto, alguns problemas de pesquisa necessitam ser tratados mediante esses dois processos qualiquantitativos, simultaneamente, o que os tornam acadêmico e cientificamente legítimos (Flick, 2009). Desse modo, este estudo necessitou dessas duas abordagens para sua construção.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida seguindo-se algumas etapas. A primeira foi o levantamento, junto ao sistema e-MEC, de dados referentes aos cursos de Pedagogia no Brasil. Para a coleta desses dados, foi necessário realizar alguns filtros para dar precisão ao estudo. Primeiramente, foi necessário delimitar o curso de graduação (Pedagogia); em seguida, a categoria administrativa (pública municipal, estadual e federal); na organização acadêmica, foi excluído Escola de Governo; e, por fim, o tipo de credenciamento foi selecionado: presencial. Com isso, gerou um conjunto de dados que, em uma segunda etapa, nos permitiu realizar inúmeros cruzamentos quantitativos. Destacamos que nosso foco foi analisar cursos de Pedagogia presenciais ofertados por universidades.

O e-MEC é um sistema eletrônico criado em 21 de dezembro de 2017 pela Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), pelo MEC, no governo Michel Temer (Brasil, 2017). Trata-se de “[...] um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino” (Brasil, 2017), conforme normatiza a citada portaria. Os documentos que integram esse sistema são públicos e legalmente válidos servindo a auditorias internas e externas do MEC. As informações são pertinentes aos cursos e IES, mantidas pelo MEC e, logo, disponíveis para consulta pública pela internet. De acordo com exigências do MEC, todas as IES e IFs devem atualizar, periodicamente, as diversas informações relativas aos cursos de graduação e pós-graduação em atividade ou em extinção.

Como resultado do primeiro movimento de coleta de dados ao e-MEC na Região Nordeste, foram encontrados 942 cursos com a denominação “Pedagogia”, sendo 854 deles classificados como “Pedagogia” e 88 sem classificação “Pedagogia”. Essa classificação é a mesma do início deste estudo, da Cine Brasil, relacionada àqueles 854 cursos que apresentaram o rótulo “Pedagogia”, conforme o e-MEC.

Após as informações extraídas da base oficial do sistema e-MEC em âmbito regional em universidades públicas, iniciamos outra etapa para refinar os cursos ofertados nos estados da referida região. No que diz respeito aos dados gerais da Região Nordeste, após a exclusão dos cursos extintos, observou-se a seguinte distribuição por estado: a Bahia apresentou o maior quantitativo, com 42 cursos; o Piauí contabilizou 38 cursos; o Ceará registrou 13 cursos; a Paraíba, dez cursos; Alagoas, oito cursos; Pernambuco e Rio Grande do Norte apresentaram o total de sete cursos; e Sergipe totalizou dois cursos.

Destaca-se que os dados referentes ao estado do Maranhão, que somam 28 cursos identificados na base e-MEC, não foram submetidos ao mesmo processo de refinamento, devido à dificuldade de pesquisadores(as) no estado para colaborar com a pesquisa. Dessa forma,

considerando apenas os estados com dados devidamente refinados, o total de cursos existentes na região Nordeste soma 155 cursos.

Esta pesquisa analisou um recorte de 20 IES que ofertam o curso de Pedagogia, distribuído da seguinte maneira: Bahia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); Pernambuco – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Pernambuco (UPE); Alagoas – Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Alagoas (Uneal); Paraíba – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Rio grande do Norte – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa); Piauí – Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ao total, foram analisados 43 cursos de Pedagogia na Região Nordeste, assim distribuídos por estado: Bahia (10); Pernambuco (4); Piauí (6); Rio Grande do Norte (7); Paraíba (8); Alagoas (8).

As informações específicas sobre os cursos de Pedagogia das IES estaduais e federais dos cursos investigados foram obtidas a partir da análise dos PPCs, disponibilizados nos *websites* das instituições. A pesquisa concentrou-se nos PPCs de cursos de Pedagogia ofertados por universidades federais e estaduais da Região Nordeste, adotando como critério de seleção a disponibilidade dos documentos oficiais nos sítios eletrônicos das respectivas instituições.

Para a análise dos dados dos PPCs, foram definidas as seguintes categorias analíticas: (a) a concepção de Pedagogia expressa nos PPCs de cada curso; (b) o perfil profissional; (c) o campo disciplinar presente na organização e no desenho curricular dos cursos de Pedagogia; (d) o lugar atribuído aos espaços não escolares na formação dos profissionais de Pedagogia; e (e) a configuração e o papel do estágio supervisionado no processo formativo.

Os dados produzidos por meio desses casos de ensino foram tratados com base em pressupostos da técnica de análise de conteúdo sistematizada por Bardin (1977). Seguiram-se os três passos propostos pelo referido autor: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Além disso, procedeu-se com o cruzamento da empiria produzida com o quadro referencial.

Projetos pedagógicos de cursos de pedagogia da região Nordeste: tensões epistemológicas, identidade profissional e campo de atuação

A análise dos PPCs de Pedagogia da Região Nordeste evidencia um conjunto persistente de tensões teóricas e políticas que atravessam historicamente a problemática sobre a Pedagogia no Brasil. Os documentos analisados tornam visíveis disputas que não se resumem apenas à organização curricular, mas remetem à compreensão equivocada, preponderante no cenário nacional, sobre a Pedagogia enquanto Ciência da Educação e campo profissional específico. Assim, o exame dos 43 PPCs analisados em universidades públicas na região Nordeste permite identificar tendências formativas a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Autores como Saviani (2012), Pimenta (1996), Libâneo (2010), Franco (2008), Severo (2015), Mascarenhas (2015) e Moreira (2023) têm reiteradamente denunciado o processo de descentramento epistemológico pelo qual a Pedagogia vem passando, processo esse intensificado pelas DCNPs de 2006. Em linhas gerais, tal descentramento manifesta-se na tendência de reduzir a identidade do curso à formação docente, comprimindo o campo pedagógico à função quase restritiva do trabalho docente, em claro prejuízo da amplitude de campos de atuação profissional do pedagogo.

Assim, privilegiou-se a análise dos PPCs a partir de três categorias centrais: o campo disciplinar da Pedagogia; o perfil profissional do pedagogo; o lugar dos espaços não escolares no curso de Pedagogia e a organização dos estágios supervisionados em relação ao campo de trabalho do profissional de Pedagogia. Em seguida, apresentamos um resumo dos principais achados.

Quanto à dimensão de Pedagogia nos aspectos ético, político e filosófico do PPCs

Nos 43 PPCs analisados, observa-se uma concepção difusa acerca do sentido da Pedagogia, marcada por equívocos conceituais que a reduzem à docência ou a tratam como seu sinônimo. Em muitos documentos, a Pedagogia é compreendida exclusivamente como curso de licenciatura ou restrita à prática docente, o que evidencia o esvaziamento de sua dimensão teórica e científica. Ainda que haja resistência, a compreensão da Pedagogia como campo epistemológico permanece minoritária, revelando um cenário de fragilidade conceitual que pode ser interpretado como um dos desdobramentos da aprovação das DCNP (2006), as quais contribuíram para a invisibilização da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

Do universo investigado, apenas 13 cursos concebem explicitamente a Pedagogia como Ciência da Educação, perspectiva concentrada em cursos presenciais do Rio Grande do Norte (UERN), do Piauí (UFPI e Uespi), da Paraíba (UEPB e UFCG), e com apenas uma menção na Bahia (UESB). Ademais, das 20 IES analisadas, somente seis resguardam e promovem a Pedagogia como ciência de referência, capaz de oferecer aos pedagogos e pedagogas fundamentos teóricos e analíticos para a compreensão crítica do fenômeno educativo.

A compreensão da Pedagogia, no âmbito das DCNPs (2006), como sendo restrita a um curso de licenciatura voltado apenas para a formação de professores, mas que não se alimenta da Pedagogia enquanto área de conhecimento, acaba fortalecendo e reverberando uma fissura no cenário nacional. Esse processo se manifesta como um efeito dominó reverso, conforme expõe Silva Júnior (2021, p. 17):

Como não é necessário saber Pedagogia, então não é necessário estudar a Pedagogia; como não é necessário estudar a Pedagogia, então não é necessário ensinar a Pedagogia; como não é necessário ensinar a Pedagogia, então não é necessário elaborar e nem desenvolver uma agenda de pesquisa sobre questões pedagógicas.

Um curso de pedagogia sem a Pedagogia para formar pedagogos(as) impacta diretamente na educação pública do país, relegando a discussão a esferas privatistas que querem se apropriar desses espaços. A fragilidade do(a) pedagogo(a) em dominar a linguagem do seu campo de trabalho a partir da lente da Pedagogia incide sobre a: “construção de seus próprios conceitos, elaborar a estrutura teórico-conceitual para desenvolver seu discurso analítico” (Silva Júnior, 2021, p. 20). Nesse sentido, é urgente a revisão das atuais DCNPs (2006), pois é necessário garantir à Pedagogia – campo teórico, epistemológico e prático – um lugar permanente nos documentos oficiais que orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia no país.

Quanto ao campo disciplinar da Pedagogia

A análise dos 43 PPCs, provenientes de 20 instituições públicas distribuídas pelos estados da Bahia, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí, revela o direcionamento das tendências formativas de um esvaziamento da Pedagogia como Ciência da Educação nos fundamentos filosóficos e político do PPC.

Apenas 13 cursos explicitam a Pedagogia como Ciência da Educação, e, mesmo nesses casos, a afirmação aparece, não raro, de forma enunciativa, sem desdobramentos consistentes na organização curricular. Trata-se, como observa Franco (2008), de um esvaziamento que

opera pela via da supressão dos fundamentos epistemológicos, produzindo currículos que carecem de densidade teórica e capacidade explicativa sobre o fenômeno educativo.

Outro dado relevante diz respeito à presença, ainda que parcial, de componentes curriculares vinculados ao campo epistemológico da Pedagogia. Embora 21 cursos incluam disciplinas dessa natureza, apenas 16 apresentam ementas que compreendem a especificidade teórico-científica da área, tais como a definição do objeto da Pedagogia, sua historicidade e seus paradigmas explicativos. Nos demais casos, a presença de conteúdos relacionados ao campo aparece diluída em disciplinas de caráter generalista, histórico ou ético, sem articulação direta com o núcleo epistemológico da ciência pedagógica. Tal problemática se refere à imprecisão existente, de modo geral, especialmente no Brasil, sobre Ciências da Educação e a Ciência da Educação como campos idênticos.

Andrés Klaus e Runge Peña (2018), em sua análise sobre o campo disciplinar e profissional da pedagogia, destacam a importância de compreender a Pedagogia não apenas como uma prática educativa, mas como um saber científico que articula dimensões epistemológicas, históricas, políticas e éticas. Segundo Klaus e Peña, o campo disciplinar da Pedagogia deve abarcar um objeto de estudo específico – a educação – e assumir a responsabilidade de formar profissionais com capacidade crítica e ampla atuação social, indo além do ensino estrito e do exercício docente.

Assim, os currículos que incorporam esse enfoque contribuem para formar pedagogos e pedagogas aptos a intervir de maneira crítica e fundamentada nas diversas áreas de atuação da educação, incluindo gestão educacional, políticas públicas, educação não escolar e pesquisa pedagógica. Por outro lado, essa realidade está em contraste com parte dos demais cursos da Região Nordeste, que ainda apresentam fragilidades em consolidar a Pedagogia enquanto campo científico autônomo, refletindo a tensão já apontada por diversos autores brasileiros sobre o esvaziamento epistemológico da área e a redução da formação à docência (Saviani, 2012; Libâneo, 2010; Severo, 2015).

Dessa forma, a análise conjunta das reflexões de Klaus e Peña (2018) e dos dados da Região Nordeste contribui para reforçar a necessidade urgente de fortalecimento do campo disciplinar da Pedagogia nas IES brasileiras. A consolidação dessa dimensão é fundamental para que a Pedagogia retome sua vocação histórica de ciência da educação e prática social crítica, superando modelos restritivos e ampliando a identidade profissional do pedagogo.

Quanto ao perfil profissional

No tocante ao perfil profissional, os dados são ainda mais expressivos: 38 dos 43 cursos analisados concebem o(a) pedagogo(a) quase que exclusivamente como docente, negligenciando as múltiplas modalidades de trabalho pedagógico presentes na sociedade contemporânea.

A recorrência dessa compreensão confirma o que Libâneo (2011) problematiza ao afirmar que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. A análise dos PPCs indica que essa distinção nem sempre é reconhecida, o que leva à redução do campo profissional à esfera escolar e à desconsideração de atividades como a gestão educacional, a atuação em espaços não escolares, a pesquisa pedagógica, a educação popular e o planejamento de políticas educacionais.

Esse quadro evidencia, portanto, um problema estrutural: a formação inicial nos cursos de Pedagogia tende a reproduzir uma concepção restritiva de atuação profissional, frequentemente alinhada a uma racionalidade praticista, marcada pelo imediatismo e pela priorização da dimensão operacional do trabalho docente. Saviani (2012) e Severo (2015) já haviam alertado que tal racionalidade impede a compreensão mais ampla da educação como prática social, reforçando uma cultura de formação pautada pelo fazer em detrimento do pensar, o que repercute na fragilidade teórico-crítica observada em grande parte dos currículos.

Dessa análise emergem quatro problemas conceituais centrais: a) indefinição do termo “pedagogia”, frequentemente confundido com prática educativa ou docência; b) ausência de base epistemológica, com currículos fragmentados e pouco articulados; c) contradição entre discurso crítico e prática curricular, revelando coerência frágil na elaboração dos PPCs; d) redução da Pedagogia à formação de professores, comprometendo sua condição de campo científico autônomo.

A formação pedagógica não pode violar a natureza da Pedagogia, se quisermos realmente considerar que essa é a abrangência mútua da teoria e da prática pela mesma pessoa, sobre a mesma pessoa: “[...] um/a pedagogo/a só pode construir seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica, se constitui. Em Pedagogia, a experiência é primeira, mesmo para um iniciante, sobretudo para um iniciante” (Houssaye, 2004, p. 32).

Esses problemas, longe de serem pontuais, acompanham um debate tenso ao longo de mais de três décadas no Brasil e evidenciam limites estruturais que atravessam o campo da Pedagogia no país. A prevalência de um modelo formativo limitado aos aspectos práticos da

docência compromete tanto a formação intelectual dos futuros profissionais quanto a capacidade da área de produzir conhecimento científico próprio. Como aponta Severino (1987, p. 45), “a formação do pedagogo deve se apoiar na capacidade da Pedagogia de produzir conhecimento científico próprio, capaz de fundamentar criticamente a prática educativa”, reforçando a necessidade de assegurar densidade teórica e epistemológica nos currículos.

Assim, observa-se que, quando a epistemologia da Pedagogia não ocupa o centro da formação, o curso perde sua referência teórica e torna-se vulnerável às variações políticas e normativas, deixando de contribuir de modo consequente para a compreensão crítica da educação.

Diante desse cenário, impõe-se uma reconfiguração profunda da formação em Pedagogia, tanto em nível normativo quanto epistemológico. Não se trata apenas de revisar as DCNPs (2006), embora tal revisão seja necessária, mas de recolocar a Pedagogia em seu lugar próprio: o de Ciência da Educação. Isso exige currículos com estrutura rigorosa, articulados por fundamentos teóricos sólidos, que assegurem a constituição de um profissional capaz de compreender, analisar e intervir de forma crítica na realidade educacional. Tal reposicionamento demanda ainda o fortalecimento da pesquisa pedagógica, a ampliação da compreensão do trabalho pedagógico e a recomposição das articulações entre teoria e prática.

Em síntese, o exame dos PPCs torna evidente que a formação inicial em Pedagogia na Região Nordeste e, por extensão, no Brasil, enfrenta desafios significativos para constituir-se como formação crítica, densa e epistemologicamente coerente com a Ciência da Educação. A superação desses desafios requer projetos curriculares que não apenas mencionem, mas efetivamente integrem a Pedagogia como ciência, garantindo que os cursos deixem de operar sob a lógica do adestramento técnico e retomem sua vocação histórica de formação humanizadora, reflexiva e socialmente comprometida.

Nesse sentido, Severo (2012, p. 78) alerta que “a Pedagogia precisa reafirmar seu estatuto científico para fundamentar criticamente a prática educativa”, destacando que a densidade epistemológica é condição essencial para que os futuros pedagogos compreendam e intervenham nos fenômenos educativos de forma crítica e contextualizada. De forma complementar, Severo (2012, p. 45) reforça que “a formação do pedagogo deve articular teoria e prática, garantindo a construção de conhecimentos próprios capazes de sustentar uma atuação reflexiva e socialmente comprometida” e que os pedagogos devem “olhar pela lente da Pedagogia”, isto é, orientar toda a análise e intervenção educativa a partir da perspectiva teórica e epistemológica da área.

Quanto à presença da educação não escolar

A presença da educação não escolar nos currículos dos cursos de Pedagogia na Região Nordeste do Brasil é um indicador relevante para compreender as concepções dominantes sobre o campo de atuação do pedagogo. Conforme evidenciaram os dados coletados, a educação não escolar que abarca práticas formativas em contextos diversos e não restritos à escola formal ainda ocupa um espaço restrito na formação inicial desses profissionais.

Severo (2012, p. 78) alerta para o risco da formação pedagógica se restringir a um “adestramento técnico para a docência escolar”, subestimando a amplitude do trabalho pedagógico que ultrapassa os limites da escola formal. Complementando essa perspectiva, Pimenta (2010, p. 112) destaca que “a educação não escolar constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, indispensável para a compreensão das múltiplas formas de socialização e aprendizagem presentes na sociedade contemporânea”. Assim, a inclusão da educação não escolar nos currículos é condição imprescindível para garantir uma formação que seja plural, crítica e socialmente engajada.

O quadro regional revela a permanência de lacunas e desigualdades na incorporação da educação não escolar na estrutura curricular. Na Bahia, sete dos dez cursos analisados contemplam disciplinas específicas voltadas para essa área, enquanto três cursos permanecem desprovidos de tal oferta. No Piauí, a oferta é mais tímida, com quatro cursos contemplando uma disciplina relacionada e dois cursos sem qualquer referência curricular. Em Alagoas, apenas dois, dos oito cursos incluem a temática, sendo que um curso destaca a educação em comunidade indígena, sinalizando uma tentativa de diálogo com a diversidade cultural local. O Rio Grande do Norte apresenta a menor representatividade, com apenas três cursos, oferecendo estágio em espaços não escolares e quatro cursos sem qualquer disciplina relacionada à educação não escolar.

Essa constatação reforça o diagnóstico crítico de Severo (2012), para quem a formação do pedagogo, ao ignorar a diversidade dos espaços formativos, corre o risco de produzir profissionais limitados a uma atuação restritiva, desvinculada das demandas sociais contemporâneas. Nesse sentido, Pimenta (2006) enfatiza a necessidade de uma reformulação curricular que assegure a integração entre teoria, prática e estágio em espaços não escolares, promovendo a formação de sujeitos capazes de atuar em diferentes contextos educativos com uma postura crítica e socialmente comprometida.

Portanto, a superação das fragilidades apontadas exige uma reconfiguração dos PPCs, que contemple de modo consistente e sistemático a educação não escolar, ampliando a visão do

trabalho pedagógico e garantindo a formação plural e reflexiva dos futuros pedagogos. Essa realidade reflete a negação da formação em múltiplos cenários de atuação, revelando uma problemática identitária clara: os cursos de Pedagogia tendem a se alinhar quase exclusivamente à preparação para a docência na Educação Infantil e Fundamental. Dessa forma, os currículos se configuram como direcionados a um campo profissional restrito, ignorando a pluralidade e complexidade das práticas pedagógicas contemporâneas em espaços não escolares. Como ressaltam Severo (2015) e Pimenta (2010), essa estreiteza curricular compromete a compreensão do pedagogo como agente capaz de intervir criticamente em diferentes contextos educativos.

Tal conflito entre teoria e prática configura uma limitação significativa para a formação do pedagogo, pois reduz a abrangência do trabalho profissional e reforça uma visão estreita da Pedagogia, que deveria ser um campo mais amplo e interdisciplinar. Esse quadro problematiza diretamente a identidade do pedagogo, condicionada a um papel quase exclusivo de professor, quando a realidade social demanda profissionais para atuarem em diversos contextos educativos.

Portanto, é urgente uma reestruturação curricular que reconheça e valorize a educação não escolar como campo legítimo e fundamental de atuação pedagógica, rompendo com a centralidade restrita à docência e fortalecendo a formação crítica, plural e contextualizada dos futuros pedagogos, conforme defendem Severo (2015) e Pimenta (2010), garantindo que a formação profissional esteja efetivamente ancorada na complexidade do fenômeno educativo.

A análise dos PPCs revela que a educação não escolar ocupa espaço restrito nos currículos de Pedagogia da Região Nordeste, evidenciando uma problemática estrutural na formação profissional. Os dados revelam que estados como Alagoas e Rio Grande do Norte quase não contemplam disciplinas ou estágios voltados para a educação não escolar, enquanto Bahia e Piauí apresentam disciplinas, mas ainda de maneira tímida.

Essa ausência evidencia um descompasso entre teoria e campo de atuação profissional, resultando em uma formação direcionada quase exclusivamente à docência na Educação Infantil e Fundamental. Severo (2015) argumenta que essa restrição compromete a capacidade do pedagogo de atuar de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais.

Quanto à configuração dos estágios supervisionados

A análise dos cursos de Pedagogia nos estados do Nordeste revela padrões significativos quanto à organização dos estágios supervisionados e à formação do pedagogo. Na Bahia, dos

dez cursos analisados, sete priorizam estágios voltados à docência – Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – e gestão, enquanto três cursos não possuem disciplina específica de estágio, evidenciando uma predominância da docência que reforça a visão restrita do pedagogo como executor da sala de aula. Na Paraíba, os quatro cursos existentes concentram-se exclusivamente na docência, em desacordo com a Resolução nº 02/2015, mostrando que a limitação de experiências práticas dificulta a compreensão do fenômeno educacional em sua diversidade.

No Piauí, dos seis cursos analisados, quatro oferecem estágio em docência e dois não apresentam disciplina de estágio, indicando falta de uniformidade que restringe a experiência em contextos não escolares. O Rio Grande do Norte apresenta uma situação ligeiramente diferenciada, dos sete cursos, apenas três oferecem estágio em espaços não escolares, enquanto quatro não possuem disciplina, o que, apesar de parcial, ainda reforça a centralidade da docência e prejudica o desenvolvimento de uma formação crítica do pedagogo. Em Alagoas, apenas dois cursos incluem uma disciplina de estágio, cinco não possuem nenhuma disciplina específica, e um curso oferece estágio com foco na comunidade indígena, evidenciando a escassez de experiências diversificadas e a limitação da formação profissional ampla. Por fim, em Pernambuco, os quatro cursos avaliados não oferecem qualquer componente voltado a espaços não escolares, o que compromete a construção de uma identidade profissional do pedagogo capaz de atuar em diferentes contextos educativos.

De modo geral, os dados indicam que a formação prática nos cursos de Pedagogia do Nordeste permanece fortemente centrada na docência escolar, com pouca atenção aos espaços não escolares e à coordenação pedagógica. Essa concentração compromete a diversificação da experiência formativa, restringe a construção de uma identidade profissional ampla e limita a capacidade do futuro pedagogo de atuar de forma crítica e reflexiva em múltiplos contextos educativos.

Essa predominância evidencia uma tendência histórica de restringir a formação do pedagogo ao universo da sala de aula e da administração escolar, em detrimento de outras dimensões do trabalho pedagógico, como educação não escolar, educação popular e atuação em espaços comunitários. Essa concentração revela não apenas uma limitação do campo profissional, mas também um apagamento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação capaz de intervir criticamente em múltiplos contextos sociais e educativos.

Pimenta e demais autores (2017) enfatizam que os estágios supervisionados devem articular teoria e prática, permitindo que os futuros pedagogos experimentem diferentes cenários educativos e desenvolvam competências para atuação crítica e contextualizada.

Quando a maior parte da carga horária se concentra exclusivamente na docência escolar e na gestão, perde-se a oportunidade de formar profissionais capazes de compreender a educação em suas múltiplas dimensões, comprometendo a construção de uma identidade profissional reflexiva e epistemologicamente fundamentada.

A partir desses dados, é possível inferir que a configuração atual dos estágios supervisionados contribui para a consolidação de uma formação instrumental e parcial, centrada no ensino e na administração escolar, reproduzindo uma lógica praticista que privilegia o “fazer” em detrimento do “pensar”. Essa situação reforça o alerta sobre a necessidade de fortalecer a dimensão epistemológica da pedagogia, garantindo que a prática supervisionada seja um espaço de construção crítica do conhecimento e não apenas de treinamento técnico.

Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar análises e problematizações de dados coletados em cursos de Pedagogia de IES públicas da Região Nordeste do Brasil. A análise dos cursos de Pedagogia evidencia que a ausência de uma formação alicerçada na própria Pedagogia compromete de forma significativa a constituição profissional do pedagogo e, por extensão, a qualidade da educação pública no país.

Os resultados indicam que os cursos de Pedagogia na Região Nordeste apresentam problemas, indefinições e desalinhamentos com o campo epistemológico da Pedagogia, visto que, de modo geral, não se apresenta nos PPCs a Pedagogia como ciência enquanto fundamento das propostas formativas. Nesse sentido, os desenhos curriculares privilegiam a formação de professores, com tentativas de conciliação com outros campos de atuação profissional do pedagogo, o que acaba gerando uma formação fragmentada, pulverizada, sem foco e generalizante.

Quando o curso se distancia da Pedagogia como Ciência da Educação, a formação tende a restringir a atuação do futuro profissional à docência instrumentalizada, relegando a discussão pedagógica a esferas privatistas que buscam apropriar-se dos espaços educativos. É possível inferir, no que se refere ao campo disciplinar, que a Pedagogia é compreendida como um campo de conhecimento historicamente marcado por disputas epistemológicas e por uma forte centralidade da escola, o que incide diretamente na organização curricular dos cursos. Há de se fazer destaque sobre o papel da escola pública na sociedade contemporânea e a importância de professores e pedagogos bem formados para atender às demandas de um ensino de qualidade. Todavia, é passível de problematização a real possibilidade de o curso oferecer essa sólida

formação dentro de uma organização curricular fortemente pulverizada e com ambições de formação de diferentes perfis profissionais.

Quanto ao perfil profissional, evidencia-se a construção de uma identidade profissional predominantemente associada à docência na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, limitando o reconhecimento de outras possibilidades de atuação do pedagogo. Nesse contexto, destaca-se a problemática da insuficiência ou ausência de estágios supervisionados tanto nos espaços não escolares quanto na área de coordenação pedagógica e gestão escolar, o que contribui para a fragilização da formação prática nesses campos.

Por fim, a análise do não lugar dos espaços não escolares revela sua marginalização no currículo do curso de Pedagogia, apesar das demandas contemporâneas por atuação pedagógica em contextos diversos, apontando para a necessidade de ressignificar a formação inicial, ampliando as experiências formativas e os espaços de estágio. Portanto, é fulcral que as instituições e entidades envolvidas com a discussão sobre os cursos de Pedagogia possam se abrir às evidências das pesquisas publicizadas nos últimos anos que revelam problemas, lacunas e insuficiência do atual formato do curso de licenciatura em Pedagogia para contemplar a formação de pedagogos e professores. Nossa aposta é pela defesa da educação pública de qualidade e socialmente referenciada, a qual requer profissionais bem formados para a garantia da atualização sócio-histórica da grande parcela da população brasileira historicamente marginalizada.

Referências

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. *Estudos pedagógicos superiores*. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019->

pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.4, p. 166-188, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1011>. Acesso em: 5 mar. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRENTE NACIONAL pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015!** Movimento REVOGA BNC-Formação. 28 de abril de 2023, 2023. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_ff9929ab091f4afd895309ee1535de4b.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, J. *et al.* (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

KLAUS, Andres, Runge Peña. ALEXÁNDER Hincapié García, Diego Alejandro Muñoz Gaviria; Carlos Ospina Cruz. Pedagogia como campo disciplinar e profissional. *In*: **El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia**. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxFXQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

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



MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais.** 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Moreira, Jefferson da Silva. **Pedagogia como ciência da educação no Brasil:** (des)articulações entre epistemologia e práxis. Orientador: Umberto de Andrade Pinto. 2023. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos - São Paulo, 2023.

PIMENTA, S. G. *et al.* A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da didática** – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 26-55.

PINTO, U. de A. SILVESTRE, M. A. (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. *In:* **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A (org.). São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. **Humanidades**, Brasília, n. 43, p. 75-82, 1997. Disponível: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.** 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dez. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 22 jan. 2026.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023033, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670012>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo(a) e escola pública. *In*: **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. PIMENTA, Selma. G; SEVERO, Leonardo. Rolim. L (org.) 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Jefferson da Silva Moreira. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP). Contribuição de autoria: Escrita e revisão de todo o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6299718397135208>

Aline Daiane Nunes Mascarenhas. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Contribuição de autoria: Escrita e revisão de todo o texto. Contribuição de autoria: Escrita e revisão de todo o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0661893163690196>

Como citar

MOREIRA, Jefferson Da Silva; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Cursos de Pedagogia da região Nordeste do Brasil: fundamentos epistemológicos, organização curricular e perfil profissional. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-25, jan./dez., 2025.