

El campo epistemológico y formativo de la pedagogía en Brasil: retos e interrogantes

Selma Garrido Pimenta¹
Universidad de São Paulo

Umberto de Andrade Pinto²
Universidad Federal de São Paulo

José Leonardo Rolim de Lima Severo³
Universidad Federal de Paraíba

Recibido: 09-10-2020 / Aceptado: 28-11-2020

1. Pedagoga. Doctora en Educación (Filosofía de la Educación). Profesora Titular de la Facultad de Educación - Universidad de São Paulo (USP), donde coordina (en alianza) el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Formación de Educadores/ Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE). Profesora Asociada del Programa de Posgrado en Educación (Stricto sensu) de la Universidad Católica de Santos. Miembro del GT 4 - Didáctica de la ANPEd. Investigadora 1A CNPq. E-mail: <sgpiment@usp.br>.

2. Pedagogo. Doctor en Educación. Profesor Asociado de la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), donde trabaja en el Curso de Pedagogía, en el Programa de Posgrado en Educación y en el Programa de Posgrado en Educación y Salud en la Infancia y la Adolescencia. Participa en dos grupos de investigación: GEPEPINFOR / UNIFESP y GEPEFE / FEUSP. Miembro del GT 4 - Didáctica de la ANPEd. E-mail: <uapinto@gmail.com>.

3. Pedagogo. Doctor en Educación. Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), donde trabaja en el Programa de Posgrado en Educación. Líder del Grupo de Estudios e Investigación en Pedagogía, Trabajo Educativo y Sociedad (GEPPTES). Miembro de GT 4 - Didáctica de la ANPEd. E-mail: <leonardorolimsevero@gmail.com>.

N.d.E.: La presente es una versión del artículo en portugués “A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares”, publicado em *Praxis Educativa*, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020.

ISSN 2452-5855

DOI: 10.5354/2452-5855.2020.60568

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Resumen

El artículo se configura como un ensayo teórico que desarrolla reflexiones sobre los desafíos del campo formativo de la Pedagogía en Brasil a partir de la problematización de la Pedagogía como Ciencia de la Educación. Se parte de la constatación de que la recusa al carácter práctico de la Pedagogía como ciencia y la creciente influencia de los paradigmas productivistas dificultan la formación de los pedagogos como profesionales crítico-reflexivos. Fruto de esta orientación crítica, se traza una perspectiva de la organización curricular del curso a partir de ejes que buscan traducir la complejidad de la Pedagogía y su compromiso ético-político en la transformación social.

Palabras-clave: Pedagogía. Ciencia de la Educación. Educación en Brasil.

O campo epistemológico e formativo da pedagogia no brasil: desafios e indagações

Resumo

O artigo se configura como um ensaio teórico que desenvolve reflexões sobre os desafios do campo formativo da Pedagogia no Brasil com base na problematização da Pedagogia como Ciência da Educação. Parte da constatação de que a recusa da natureza praxica da Pedagogia como Ciência e a crescente influência de paradigmas produtivistas prejudicam a formação de pedagogos como profissionais crítico-reflexivos. Em decorrência dessa orientação crítica, traça-se uma perspectiva de organização curricular do curso baseada em eixos que buscam traduzir a complexidade da Pedagogia e seu engajamento ético-político na transformação social.

Palavras-chave: Pedagogia. Ciência da Educação. Educação no Brasil.

The epistemological and formative field of pedagogy in brazil: challenges and questions

Abstract: The article is configured as a theoretical essay that develops reflections on the challenges of the formative field of Pedagogy in Brazil based on the problematization of Pedagogy as Science of Education. It starts from the observation that the recourse to the praxic nature of Pedagogy as Science and the growing influence of productivist paradigms makes damages in the formation of pedagogues as critical-reflective professionals. As a result of this critical orientation, a perspective of the curricular organization of the course is traced based on axes that seek to translate the complexity of Pedagogy and its ethical-political engagement in social transformation.

Key words: Pedagogy. Science of Education. Education in Brazil.

Consideraciones introductorias

Las discusiones sobre el Grado en Pedagogía como un lugar de formación profesional revelan un conjunto de cuestiones que surgieron y, al mismo tiempo, ayudaron a dar forma a gran parte de la agenda política de formación docente en Brasil. Problematizar las configuraciones formativas del Grado desde el punto de vista epistemológico y curricular implica reconocer que el modo que se presenta hoy la formación de los/as pedagogos/as, en cuanto a sus limitaciones y posibilidades, es el resultado de un complejo entramado de significados sobre las demandas atribuidas a este Grado y sobre su identidad institucional como respuesta a los desafíos históricos en el contexto educativo brasileño. Tales respuestas consolidaron, en las últimas dos décadas, el Grado como un título para la formación de docentes en las etapas iniciales de Educación Básica, a diferencia de otros países.

Teniendo como propósito primordial la formación inicial del profesorado para la Educación Infantil y los primeros años de la Educación Primaria, de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales vigentes (Brasil, 2006), la Licenciatura en Pedagogía es objeto de críticas por la ausencia de especificidades curriculares en el tratamiento de la educación como un fenómeno mucho más amplio que la enseñanza en estos niveles iniciales de escolarización. Estas críticas denuncian la desaparición de temas que, aunque relacionados al eje de la formación del profesorado, están vinculados a un espectro más amplio de procesos que trascienden la docencia en el aula, tanto en la escuela como en otros espacios educativos no escolares.

En el horizonte trazado por estos aspectos introductorios, el objetivo de este texto es, a partir de un enfoque sociopolítico y epistemológico, situar la especificidad del programa de Pedagogía como un locus efectivo de formación profesional para educadores en Brasil. El argumento central defiende la necesidad de que el programa de Pedagogía esté consubstanciado con una teoría de la Pedagogía científicamente referenciada y socialmente comprometida para formar educadores que deben actuar en diferentes espacios.

La pedagogía y lo humano: un conocimiento comprometido e instituyente de la humanización

La educación es una actividad exclusiva de lo humano y se hace entre los seres humanos, con un propósito doble y simultáneo de, al mismo tiempo que inserta a los nuevos humanos en la sociedad existente, los construye en su subjetividad desde el contacto con el otro, los otros, permitiéndoles verse entre los demás, en la relación entre lo igual y lo diferente. En palabras de Paulo Freire (1997, p. 1), “[...] no se puede mirar la educación sino como una actividad humana [...] que se desarrolla en el tiempo y el espacio, entre hombres y mujeres con otros”. En nuestra perspectiva, el sujeto a educar es el sujeto con capacidad para transformar la realidad en la que vive y, para serlo, necesita conocer críticamente las condiciones concretas de su realidad, apropiarse de los instrumentos que le permitan comprender cómo las situaciones de deshumanización presentes en la actualidad han sido producidas. La educación practicada en diferentes espacios sociales necesita ser analizada en sus manifestaciones aparentes e implícitas, para explicar la génesis de esta deshumanización y cómo se puede superarla.

La pedagogía es la ciencia que tiene esta función: estudiar la praxis educativa para equipar a los sujetos, a los profesionales de la educación, incluido el docente, para promover las condiciones de una educación humanizadora. Su objeto de estudio es la educación en las diversas modalidades en las que se manifiesta en la práctica social. Al mirar el fenómeno educativo para comprenderlo, amplía su mirada, su búsqueda en otras ciencias que también abordan la complejidad de lo humano, síntesis de múltiples determinaciones. La pedagogía se encarga de investigar la naturaleza del fenómeno educativo, los contenidos y métodos de la educación, así como sus procedimientos investigativos, con el fin de articular esta complejidad en busca de lo humano - humanizado y humanizador.

Cuando incorpora la posibilidad de vincularse ideológicamente a la realidad educativa, construyéndose como un conocimiento comprometido, en un enfoque crítico-emancipador, se desarrolla entorno de la praxis como objeto del saber pedagógico, en un movimiento que

integra intencionalidad y práctica; formación y emancipación del sujeto de la praxis. Así considerada, la Pedagogía permite vislumbrar la construcción de vías articuladoras entre las teorías educativas y las prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, se revela como una acción social de transformación y orientación de la praxis educativa de la sociedad, desvelando los propósitos político / sociales presentes dentro de la praxis y reorientando las acciones emancipadoras para su transformación (Franco, Libâneo y Pimenta, 2007).

El propósito de la Pedagogía es ofrecer a los educadores perspectivas de análisis para comprender la formación humana en contextos históricos, sociales, culturales, institucionales (incluidos ellos mismos como profesionales y personas), en las escuelas o en cualquier otra modalidad o espacio educativo en el que se insertan para intervenir en ellos, transformándolos. De ahí es imprescindible criticar permanentemente las condiciones materiales en las que se desarrolla la práctica profesional y cómo, en esas condiciones, se produce la negación del aprendizaje emancipatorio.

Identidad e pluralidad de la Pedagogía

El debate en torno a la Pedagogía como ciencia permanece abierto y actual en varios países, liderado por académicos del ámbito educativo. En Brasil, asume un papel imperativo ya que tenemos el Grado de Pedagogía con una tradición que ya supera los ochenta años, pero que actualmente desperfila la formación del pedagogo como profesional de la educación cuando se prioriza y se reduce a la del docente de los primeros años de la Educación Básica.

El objeto de estudio de la Pedagogía es la educación, fenómeno estrictamente humano y multidimensional, como se ha visto anteriormente. Esto le confiere una complejidad que se diferencia de otras ciencias humanas, que, al mirar la condición humana, no siempre están directamente involucradas con una actividad que también es práctica. De otra manera, la educación, que si bien se estudia como un hecho ya ocurrido (de ahí la tradición de los estudios en el área de la historia de

la Pedagogía / educación), es un fenómeno investigado predominantemente mientras se manifiesta en diferentes contextos por quienes lo examinan y también por los agentes que participan en él. Además de esta dimensión de la investigación en su sentido estricto, la Pedagogía se manifiesta como una ciencia en la actuación profesional de los educadores que movilizan y articulan un conjunto de saberes de distintas matrices que orientan la práctica pedagógica en situaciones específicas, no todos directamente derivados del conocimiento científico. Esta peculiaridad de los fenómenos educativos es lo que hace de la Pedagogía una ciencia con un alto grado de complejidad.

Este complejo campo del conocimiento de la Pedagogía, especialmente en la época contemporánea, sigue estando fuertemente marcado por los avances de la intensa producción científica y tecnológica, por lo que la educación, como objeto de estudio, es compartida por diferentes ciencias que, con distintas inserciones, contribuyen de manera efectiva por su carácter científico. Nos referimos aquí a las denominadas “ciencias de la educación”.

Por un lado, igual que la Pedagogía, las ciencias de la educación también han sido objeto de debate en algunos países europeos sobre su constitución epistemológica. En Portugal, país con el que hemos tenido un intenso intercambio académico en las últimas décadas, además de ofertarse como carrera de Grado, varios de sus investigadores han estudiado su problema epistemológico (Afonso, 2013; Boa Vida; Amado, 2008; Carvalho, 1996). Por otro lado, y contradictoriamente, si se cuestiona la Pedagogía en cuanto a su cientificidad, el cuestionamiento sobre las ciencias de la educación remite a su legitimidad identitaria como campo científico unitario en el tratamiento práctico de las cuestiones educativas.

Así, uno de los grandes retos de las ciencias de la educación es abordar el fenómeno educativo bajo los diferentes aportes de cada una de estas ciencias, dialogando orgánicamente con los demás saberes movilizados en el tratamiento práctico de este fenómeno. Con frecuencia, lo que ocurre es que cada una de estas ciencias aborda el fenómeno educativo por separado, bajo a su marco teórico y metodológico, de manera que la problemática que rodea al fenómeno referido siempre se aborda

parcialmente (Pimenta, 2010). Así, en lugar de abordar cada uno de los problemas educativos para ser objeto de análisis desde los aportes de la Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Historia de la Educación etc., es comúnmente tratado por una de estas ciencias que lo analiza circunscrito exclusivamente dentro del alcance de su ciencia madre. En este sentido, compartimos el argumento de Wachowicz (2009) de que el conocimiento para ser liberador necesita dirigirse al problema que motivó su producción.

La visión de totalidad en lo que se refiere al abordaje de los problemas educativos está presente en el concepto de Pedagogía como ciencia práctica, desarrollado por Schmied-Kowarzik (1988), y se alinea con la defensa de la educación vinculada a la emancipación de la condición humana.

Cabe señalar, de entrada, que, cuando planteamos la Pedagogía como ciencia práctica, lo hacemos en una perspectiva radicalmente opuesta a los principios que sustentan las políticas públicas hegemónicas en el área de formación docente en Brasil, que proclaman un practicismo dentro de los límites de una racionalidad técnica, como si la práctica pedagógica pudiera prescribirse. Por el contrario, la implementación de una Pedagogía emancipadora debe estar vinculada a un enfoque dialéctico de las relaciones entre educación y sociedad.

Severino (2001) diferencia el campo de conocimiento de las Ciencias Humanas (Psicología, Antropología, etc.) del campo de la Ciencia de la Educación precisamente en la praxidad de su objeto. Según este autor, “[...] cuando nos adentramos en el campo de la ciencia de la educación, es necesario agregar otro elemento de la mirada científica, que puede dar cuenta [...] del carácter eminentemente práctico de la educación” (2001, p.17).

¿Y por qué es un carácter *praxico* y no práctico de la educación? Cuando usamos el término *praxico*, identificamos el poder de la educación como una actividad práctica cargada de una intención (teoría) que transforma la realidad. Esta expresión proviene del concepto de praxis desarrollado por Marx y Engels. En dos de sus tesis sobre Feuerbach, afirman que:

La cuestión de si una verdad objetiva pertenece al pensamiento humano no es una cuestión teórica, sino práctica. Es en la praxis donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, el carácter terrenal de su pensamiento [...]. La doctrina materialista del cambio de circunstancias y de la educación olvida que los hombres cambian las circunstancias y que el educador mismo debe ser educado [...]. La coincidencia de las circunstancias cambiantes con la actividad humana o el cambio de uno mismo sólo puede ser apprehendida y entendida racionalmente como praxis revolucionaria. (Marx y Engels, 1979, p. 12).

Así, el concepto de praxis está íntimamente ligado a la práctica, ya que ésta es la referencia para la transformación de la realidad, no una práctica cualquiera, sino una práctica cargada de intencionalidad, como expresión del carácter terrenal del pensamiento.

Vázquez (1968, p. 185) diferencia la praxis de la actividad, argumentando que “[...] toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis”. Ahí radica el carácter práctico de la educación identificado por Severino (2001). Así, la educación, como actividad humana intencionada, no es una actividad cualquiera, sino una actividad práctica saturada de teoría.

En esta misma perspectiva, Saviani (2011) contribuye a la distinción entre Pedagogía y Ciencias de la Educación al abordar los conceptos de ideas educativas e ideas pedagógicas. Utiliza la expresión “ideas educativas” para referirse a aquellas ideas que se refieren a la educación a partir del análisis del fenómeno educativo, trabajado tanto por las Ciencias de la Educación como por la Filosofía de la Educación. Por otro lado, las ideas pedagógicas incorporan “[...] ideas educativas, no en sí mismas, sino en la forma en que se materializan en el movimiento educativo real, orientando y, más que eso, constituyendo la sustancia misma de la práctica educativa” (Saviani, 2011, pág. 6). Así, podemos equiparar este concepto de ideas pedagógicas con el de teorías pedagógicas, pero no con el de teorías educativas. Estas últimas son teorías sobre la educación y no son necesariamente teorías pedagógicas.

Así, Saviani (2008) reserva el término “pedagógico” a la idea de práctica educativa, tanto que concluye que “[...] si toda Pedagogía es teoría de la educación, no toda teoría de la educación es Pedagogía [...] el concepto de Pedagogía se refiere a una teoría que se estructura desde y de acuerdo con la práctica educativa” (2008, p. 258).

Así, podemos asociar el concepto de teoría pedagógica, según Saviani (2008), con el conocimiento pedagógico producido sobre y en la educación, según Schmied-Kowarzik (1988). Así, a través de las teorías pedagógicas, identificamos el conocimiento históricamente producido en el área de la educación a partir de la sistematización de prácticas educativas ya vividas, así como ese conjunto de conocimientos movilizadas en el seno de la acción educativa aún en movimiento.

En la misma dirección, Franco, Libâneo y Pimenta (2011) identifican la praxis educativa como objeto de estudio en la Pedagogía, abogando por la comprensión de la praxis como transformación y creación, en la medida en que atribuye un nuevo significado a la condición humana articulada a una concepción del mundo.

En este texto, argumentamos que esta intencionalidad de las prácticas educativas también debe estar presente en los proyectos pedagógicos de los cursos de formación para diferentes profesionales de la educación superior, especialmente en los cursos de Pedagogía. En estos cursos, más aún que tener una clara intención en la formación del pedagogo, es urgente discutir exactamente este sentido epistemológico de la Pedagogía misma como ciencia.

Partiendo de esta comprensión de la Pedagogía como ciencia práctica, cabe preguntarse: ¿qué tipo de enfoque debe tener el currículo de un curso de Pedagogía? En una frase, podríamos decir que su centralidad debe darse en torno a las prácticas pedagógicas en diferentes escenarios de la actuación profesional del pedagogo.

Tradicionalmente, el plan de estudios de los cursos de Pedagogía en Brasil se divide entre asignaturas teóricas y prácticas, con cierta tendencia a que estas últimas se ofrezcan más hacia el final del curso; así como los espacios de actuación profesional entran en escena solo en el momento de la Práctica Supervisada. Estas dicotomías reproducen la misma situación que existía en otros cursos de educación superior,

que comúnmente terminan siendo identificados, especialmente en las instituciones públicas de educación superior, como cursos muy teóricos. En relación a esta crítica, lo que debemos cuestionar es qué tipo de teoría se desarrolla en estos cursos. Lo que se espera de la teoría es que dialogue con la realidad del campo profesional. En el caso de los cursos de Pedagogía que pretenden capacitar a los educadores para trabajar en la educación pública en diferentes espacios, lo que se espera de las teorías que se desarrollarán en su currículo es que contribuyan para que sus alumnos sean capaces de comprender la realidad de las instituciones educativas públicas del país, desde los aspectos más amplios - como la organización histórica y pedagógica del sistema educativo brasileño - hasta los aspectos más específicos, como la constitución social y cultural de una determinada comunidad cercana a donde se inserta la institución de formación. Por tanto, las clases de Historia de la Educación, Sociología de la Educación e incluso Filosofía de la Educación deben contribuir a la lectura de esta realidad, que se hace efectiva con la investigación de lo real (Pimenta y Lima, 2017).

En esta dirección, se deshace la dicotomía teoría x práctica. Las Ciencias de la Educación, que en la tradición de los cursos de pregrado en Brasil se identifican como disciplinas de Fundamentos de la Educación, pasan a desarrollar teorías que dialogan con la realidad educativa brasileña, cuando son movilizadas por los educadores para comprender los fenómenos y transformarlos, es decir, en su praxis. Toda la teoría desarrollada en estos cursos debe dialogar directa, o incluso indirectamente, con la realidad educativa. De ahí la defensa de la Pedagogía como ciencia práctica. Así, en la organización curricular de la asignatura, las teorías educativas deben desarrollarse en constante diálogo y referencia a las teorías pedagógicas, recordando, como se vio anteriormente, que las teorías educativas no deben estudiarse de forma aislada, sino de la forma en que se materializan en prácticas pedagógicas.

Es importante destacar, en este sentido, que las Ciencias de la Educación no se oponen a la Pedagogía. No deben estar opuestas, sino entendidas en una perspectiva de complementariedad, ya que las primeras ayudan en la constitución científica de la segunda.

Con el fin de traducir la argumentación epistemológica y las proposiciones formativas desarrolladas a lo largo de este texto en posibilidades que orienten la organización y desarrollo del currículo del Grado en Pedagogía, a continuación se presentarán ejes estructurantes que, como síntesis de las posibilidades planteadas en este texto, apuntan a una formación de pedagogos encarnada en una concepción de la Pedagogía como ciencia.

Ejes estructurantes para un Grado en Pedagogía

Los elementos teóricos movilizados en el debate sobre el reconocimiento del carácter científico de la Pedagogía, manifestado en la praxis que (re)crea conocimientos y prácticas de formación humana en diferentes contextos sociales, permiten derivar interrogantes sobre los fines y formas de organización curricular del Grado de Pedagogía en un intento de alinearlos con ejes estructurantes que reflejan la complejidad del campo pedagógico. Esta complejidad se refiere, sobre todo, al carácter multireferencial de la base de conocimientos que organiza el Grado de Pedagogía y a la pluralidad de escenarios y estrategias para el trabajo pedagógico en los espacios escolares y no escolares. Se asume, por tanto, que las propuestas de organización curricular para el Grado de Pedagogía no pueden prescindir de una estructura teórico-metodológica inscrita en el marco de los elementos conceptuales del debate sobre la Pedagogía misma como campo de conocimiento. Por tanto, es fundamental que todos los cursos de Pedagogía incluyan Pedagogía.

Con respecto a esta paradoja en relación con los cursos de Pedagogía en Brasil que no discuten la Pedagogía en sí, el profesor Celestino Alves Silva Junior advierte que

Como todos sabemos, el programa de Pedagogía no suele mirarse a sí mismo, lo que explica que aún no se haya dado cuenta de que la Pedagogía como disciplina académica nunca tuvo un espacio reservado en su interior. Esta situación surrealista podría convertirse en el antecedente de otra situación aún más

surrealista: si un día se abandona la organización curricular por asignaturas, la disciplina de la Pedagogía no se verá afectada, no porque se haya conservado, sino porque nunca se consideró. (2019, p. 6).

Así, lo que defendemos es que el curso de Pedagogía se estudie como disciplina, un saber disciplinar estructurador que integra todo el proyecto curricular de los cursos, contemplando su desarrollo histórico como ciencia y sus diferentes perspectivas conceptuales, en una dimensión intrínseca de la procesos formativos del futuro pedagogo.

En Brasil, producciones académicas dedicadas al debate epistemológico de la Pedagogía y sus implicaciones en la configuración de la formación de pedagogos (Pimenta, 1996; Franco; 2008; Franco, Libâneo y Pimenta, 2007; Libâneo, 2010; Pimenta; 2010; Pinto, 2011) se revelan atravesados por la búsqueda permanente de esclarecimiento de su condición científica y los riesgos de su minimización académica y social bajo el intento recurrente de imprimir tendencias neotecnicistas que lo restringen, como campo y como curso, al universo de acciones relacionadas con la instrucción. Estas tendencias acentúan una dimensión tecnológica de la Pedagogía que, disociada de la reflexión sobre el sentido educativo y sus conexiones con la dinámica coyuntural de la sociedad, debilita una perspectiva crítica de comprensión sobre el perfil del profesional egresado.

Para enfrentar estas tendencias, actualmente destacadas en la agenda educativa reformista en Brasil, parece fundamental problematizar lo “pedagógico” del programa de Pedagogía para fijar ejes estructurales a su organización curricular; ejes que representan posibilidades para el diseño de una propuesta formativa que busque asegurar conexiones sólidas entre los fundamentos y métodos del trabajo pedagógico, así como una orientación ético-política resultante de un proyecto de sociedad equitativa, justa y democrática.

Lo “pedagógico” expresa un sentido que engloba la multidimensionalidad de los procesos de formación humana, irreductibles a cualquier forma de disociación entre teoría y práctica o de fragmentación entre las dimensiones que organizan las prácticas educativas que

se desarrollan desde la concepción hasta la evaluación. Es desde esta perspectiva que debe organizarse un programa de Pedagogía, en la medida en que se vuelca a la formación de profesionales que desarrollen y movilicen referentes teóricos y metodológicos y estrategias educativas mediadas por una racionalidad práctica que se nutre del conocimiento de la esfera educativa como un responder científicamente a los desafíos del mismo campo. Como se discutió anteriormente, es un pensamiento implícito en intencionalidades que se expresan en la conciencia y transformación de la práctica.

Aunque se produzca en la relación con discursos culturales que permean las proposiciones de un conocimiento específico sobre la educación, la Pedagogía, a través de la práctica de los pedagogos, encuentra en la ciencia su lugar de elaboración (Zuluaga 1993), lo que no significa ignorar las relaciones de conocimientos que generan cohesión entre lo que se entiende o valora como ciencia y los intereses que mueven la sociedad a lo largo de la historia.

En este sentido, lo pedagógico es la extensión del carácter científico de la Pedagogía que da identidad a los saberes y prácticas ejercidas bajo la práctica de profesionales especializados con sólida formación teórica y metodológica capaces de desafiar la realidad social y sus determinaciones en la praxis de la educación, proponiendo posibilidades para mejorar la calidad de los procesos educativos en sus diferentes formas de manifestación en el marco de una concepción crítico-progresista de la sociedad.

Reconocer que las diferentes formas de entender la especificidad del campo pedagógico se traducen en diferentes ordenamientos de saberes y experiencias en la formación de los educadores nos lleva a comprender que una concepción epistemológica de la Pedagogía misma como Ciencia es un elemento importante que fundamenta y organiza currículos capaces de delinear y conectar diferentes componentes bajo el criterio de su pertinencia al ámbito de la educación y al potencial en relación a las demandas y desafíos atribuidos a la profesión de pedagogo.

En esta lógica, el programa de Pedagogía es el lugar privilegiado para la formación especializada en el conocimiento del campo educativo, conducida por una racionalidad crítica sensible a las condiciones

sociales, políticas y culturales de los contextos de formación humana, como recuerda Saviani al plantear la necesidad de organizar “[...] el espacio específico de estudios e investigaciones educativas que, a nivel de pregrado, gira en torno al programa de Pedagogía (2007, p. 134).

A partir de estos principios fundamentales que se vinculan orgánicamente con los argumentos desarrollados en los tópicos anteriores, es posible visualizar algunos ejes que colaboran con el dimensionamiento de los currículos de Pedagogía en la perspectiva de la crítica a las tendencias que, hoy y en el pasado, inciden en que se desdibuje el carácter práxico de esta formación, fundada en la relación entre la investigación y la práctica pedagógica que transforma lo real.

En contra de este entendimiento, la Base Común Nacional de Formación Docente (Brasil, 2019) encarna una tendencia desintelectualizante y neotecnicista lejana de una concepción de la formación pedagógica comprometida con la mejora de la calidad social de la educación. Las proposiciones contenidas en este documento están alineadas con una lógica formativa que simplifica los conocimientos y habilidades para el ejercicio profesional de los pedagogos al dominio de competencias para la docencia y sin referencias a la dimensión teórico-investigativa que configura el trabajo pedagógico desarrollado en aula y otras áreas de actuación.

Por ello, es más que importante problematizar lo que podría ser el programa de Pedagogía en una sociedad de contradicciones y políticas que lo debilitan como *locus* para la formación de educadores científicamente creativos y socialmente comprometidos. Esto favorece la capacidad de reflexión investigadora sobre sus prácticas como dimensión constitutiva de su desarrollo profesional, entendiéndolas en las relaciones entre sociedad, conocimiento y formación humana.

Así, a continuación, se presentarán y analizarán los ejes estructurantes con los que esperamos contribuir en la implementación de proyectos pedagógicos para cursos de Pedagogía en la perspectiva desarrollada a lo largo de este texto. Son ellos: a) la investigación como forma de aprendizaje del pensamiento científico y la dimensión del desarrollo profesional; b) la relación articulada entre teoría y práctica permanente en/por el currículo; c) experiencia formativa a través de la

inmersión en contextos educativos; d) compromiso con la finalidad democrática de los procesos educativos y con la escuela pública; e) el estudio de la Didáctica en sus conexiones con las bases teórico-prácticas de la relación pedagógica y las especificidades de los objetos de enseñanza.

El primer eje, la investigación como forma de aprendizaje del pensamiento científico y la dimensión del desarrollo profesional, implica una forma de organización curricular conducente a la articulación entre teoría y práctica pedagógica como proceso de producción de conocimiento y mejora de la capacidad analítica necesaria para el abordaje problematizador de situaciones y contextos laborales, así como la construcción de alternativas para transformar las condiciones que impiden el derecho a la educación de las clases dominadas.

Una investigación exploratoria de proyectos curriculares para programas de Pedagogía en el estado de São Paulo, desarrollada por Pimenta et al. (2017), señala que, del total de 7.203 asignaturas mapeadas en el conjunto de 144 cursos de instituciones públicas y privadas, solo el 7,47% están vinculados a conocimientos sobre acciones de investigación y trabajo de finalización de curso/monografía. Según los autores, los datos indican “[...] una mayor preocupación de los cursos con los conocimientos relacionados con la organización metodológica del trabajo científico que con la formación del docente para la investigación” (Pimenta et al., 2017, p. 22).

Es importante resaltar que dimensionar la investigación como eje de la organización curricular del curso de Pedagogía no depende exclusivamente de la inserción de asignaturas de metodología del trabajo científico o, incluso, de fundamentos investigativos y trabajos de finalización de curso. Como argumentan Pedroso y Pinto (2019), a partir de notas de investigación con coordinadores de carreras de Pedagogía en el estado de São Paulo, los procesos de investigación en la formación de pedagogos que buscan superar la fragmentación entre pensamiento y acción, muchas veces plasmados en programas curriculares que optan por componentes estancos, suelen caracterizarse por una articulación más dinámica y con mayor cobertura curricular implicando también metodologías que asocian la enseñanza y el aprendizaje con la reflexión investigativa.

Mediante el uso de metodologías de enseñanza con investigación, docentes y alumnos “[...] analizan el conocimiento históricamente construido, comprenden sus raíces, sus contextos de producción, se posicionan críticamente ante ellos y construyen otros conocimientos” (Pedroso y Pinto, 2019, p.175). Como eje estructurante, la investigación necesita ser contemplada tanto por componentes específicos e integrados vertical y horizontalmente en el currículo, pero también por metodologías didácticas que estimulen en los estudiantes el desarrollo de la autonomía intelectual, la postura crítico-reflexiva y la actitud creativa ante los retos que configuran los contextos educativos.

Sin la creación y fortalecimiento de una cultura de aprendizaje basada en la actitud epistemológica de indagación crítica, en el pensamiento analítico y una conceptualización fuertemente promovida por la inserción en contextos educativos concretos, el currículo de Pedagogía contribuirá poco a la elaboración crítico-reflexiva de la experiencia de los estudiantes, mirando hacia la unidad entre teoría y práctica con el propósito de conocer, dilucidar y transformar las múltiples condiciones que impregnan el trabajo pedagógico. Esta elaboración crítico-reflexiva se entiende como praxis ya que se fundamenta en la articulación orgánica entre “[...] las dimensiones de conocimiento e intencionalidad (actividad teórica) y la de intervención y transformación (actividad práctica) de la actividad docente [...]” (Pimenta, 1995, p.61).

Situando la investigación como instrumento de ampliación de la consciencia sobre la experiencia de la praxis formativa en el curso de Pedagogía, es posible entender un segundo eje de organización curricular como la relación articulada entre teoría y práctica permanente a través del currículo. Tradicionalmente, a partir de la Ley de Lineamientos y Bases de Educación No. 4.024, de 20 de diciembre de 1961 (Brasil, 1961), el núcleo básico del curso de Pedagogía se caracteriza por la organización basada en disciplinas que se dimensionan en áreas de fundamentos de la educación, organización del trabajo pedagógico, didáctica, metodologías de enseñanza y práctica supervisada. Con el tiempo, la nomenclatura de los componentes respectivos ha variado, pero, en el esquema del cuerpo de conocimientos consensuados como fundamentos de la educación que corresponden, a grandes rasgos, a

lo que presentamos anteriormente como Ciencias de la Educación, continúa la aplicación de los campos de los campos de la Sociología, Antropología, Psicología, Filosofía, Historia, Economía, Biología, etc. Como se discutió anteriormente, la multidimensionalidad del enfoque pedagógico implica la Pedagogía en relaciones transdisciplinarias con diferentes fuentes epistemológicas. Sin embargo, esta pluralidad de referencias derivadas de estudios e investigaciones en educación no siempre se equipara de manera articulada y orientada con un enfoque convergente en el diseño y desarrollo de los planes de estudio o incluso en la organización funcional de las facultades y centros de Educación, así como tampoco siempre convergen en el estudio de la praxis educativa que tiene lugar en la sociedad humana.

Carr (2002) infiere que la falta de comprensión acerca de los criterios epistemológicos de la teoría de la educación como síntesis analítica de un programa interdisciplinar en el contexto de las prácticas educativas puede generar conflictos o rivalidades de interpretación sobre el fenómeno educativo. El autor afirma que “[...] cualquier intento de crear una teoría de la educación con independencia de la práctica, que luego pueda relacionarse con este mundo en la teoría de la práctica es, en el mejor de los casos, erróneo”. (Carr, 2002, pág. 66). De la provocación de este autor se puede deducir la hipótesis de que la condición fuertemente disciplinaria y lejana del problema pedagógico que caracteriza la presencia de los fundamentos de la educación en el currículo de Pedagogía repercute en prácticas desarticuladas y, en el análisis de Carr (2002), rivales o divergentes.

Un tercer eje de organización curricular que responde al supuesto epistemológico de la Pedagogía es la experiencia formativa a través de la inmersión en contextos educativos. En la perspectiva de Freire, las prácticas educativas tienen como base o punto de partida la realidad vivida como síntesis de múltiples determinaciones. El reconocimiento de estas múltiples determinaciones que establecen el mundo en el que las personas experimentan y construyen relaciones históricas, culturales y políticas, es una condición previa para la formación social del ser humano como “[...] ser de relaciones y no solo de contactos, que no solo en el mundo, sino con el mundo. Estar con el mundo resulta de

su apertura a la realidad, que lo convierte en el ente de relaciones que es” (Freire, 2009, p.47). Resulta de este supuesto ontológico que la experiencia educativa en Pedagogía, una vez orientada hacia el desarrollo de habilidades que fomentan la praxis de los profesionales de la formación humana, requiere ser guiada por la inmersión e investigación permanente y progresiva en contextos en los que surgen los desafíos, las condiciones y las posibilidades de la intervención educativa.

La educación como práctica social ubicada en contextos exige ser entendida en una dinámica compleja de factores y procesos interconectados, cuyo movimiento puede ser mejor analizado a medida que se crean y activan redes de conocimiento articuladas a la actividad concreta de los educadores(as) para conocer y transformar la realidad que se presenta multidimensionalmente. Las redes que se constituyen por la inmersión en contextos tienen “[...] el conocimiento de la ciencia pedagógica en la creación de las actividades de docentes y educandos” (Franco y Pimenta, 2016, p. 550).

Un dispositivo curricular que promueve la realización de este eje son las Prácticas Supervisadas, entendidas como componentes que articulan a lo largo del currículo de Pedagogía conocimientos teóricos, metodológicos y habilidades operativas a través de la investigación y la inmersión en contextos educativos, como se defendió anteriormente. Las Prácticas Supervisadas acercan el currículo a realidades que ofrecen elementos fundamentales para la identificación del pedagogo con sus áreas de actuación, posibilitando el surgimiento de indagaciones sobre las posibilidades de producción y movilización del conocimiento, contando con la investigación del contexto educativo como hilo conductor de la lógica del saber intervenir para transformar. Esto se logra cuando, desde una mirada multidimensional sustentada en diferentes saberes y para instrumentalizar su acción, el alumno es capaz de identificar los problemas ubicados en contextos, comprender los fenómenos que interfieren en el proceso pedagógico, las condiciones que caracterizan los sujetos educativos, reflexionando sobre diversidad y diferencia, desigualdades sociales, equidad, determinantes ideológicos, etc.

En este sentido, las Prácticas Supervisadas movilizan inquietud teórica e investigativa (Pimenta y Lima, 2017) en escenarios concretos

para la producción de prácticas pedagógicas caracterizadas por la reflexividad, contextualización y colaboración con las personas que participan en este movimiento, desde los docentes formadores a los sujetos del campo de prácticas. Como dispositivo que dinamiza la relación entre teoría y práctica, la Práctica Supervisada debe ser un foco de convergencia curricular y extenderse a escenarios que contemplen el aula en la escuela, pero también otros ámbitos profesionales.

Las capacidades profesionales construidas en situaciones formativas caracterizadas por los ejes presentados anteriormente pierden su potencial cuando se disocian de un marco ético-político intrínseco a la defensa tanto de la educación como derecho humano y social como de la escuela pública en tanto *locus* de formación democrática. Así, el cuarto eje propuesto se refiere al compromiso con la finalidad democrática de los procesos educativos y con la escuela pública.

Desde la perspectiva del compromiso con la democracia, la educación se concibe como una práctica social crítica y transformadora. Ante la situación problemática que se expone con el avance de la acción del mercado en el campo de las políticas educativas y, más específicamente, en la rentabilidad de la formación docente por parte de los conglomerados financieros propios de las ideologías neoliberales que operan en las estructuras del Estado, existe una urgente necesidad de presentar propuestas de organización curricular para la carrera de Pedagogía que respondan a una concepción de la educación democrática que promueva efectivamente la condición humana.

En un país de desigualdades genealógicas que se acentúan en una época de retrocesos, la formación en Pedagogía requiere estar alineada a una lógica multidimensional de la enseñanza “[...] que la comprenda como una praxis pedagógica educativa, que considere las contradicciones y dilemas de los contextos en los que se desarrolla” (Pimenta, 2019, p. 35). Es en el territorio de la escuela pública brasileña donde esta lógica puede impactar prácticas de enseñanza que superen la situación de no aprendizaje de los estudiantes más allá de una resolución que depende de prescripciones metodológicas, como sugieren los paradigmas productivistas incrustados en discursos de competencias y buenas prácticas, como en Base Nacional de Forma-

ción de Profesores de la Educación Básica publicada recientemente (BRASIL, 2019).

Para que el trabajo educativo se organice en sentido contrario a la lógica presente en el documento mencionado anteriormente, es necesario vincularlo a un referente que le otorgue identidad como acto de formación intencional enraizado en la reflexión sobre el significado y los modos de acción, con el objetivo de aprender apropiándose y reformulando conocimientos, actitudes y procedimientos. Este marco es apoyado por la Didáctica Crítica. Se asume, por tanto, como último eje estructurante del curso de Pedagogía, aquí propuesto, el estudio de la Didáctica en sus conexiones con las bases teórico-prácticas, la relación pedagógica y las especificidades de los objetos de enseñanza.

La Didáctica es una clave conceptual y metodológica fundamental para abrir las posibilidades de análisis e intervención de la estructuración del “qué-hacer” del trabajo pedagógico, concibiendo la mediación educativa como “[...] una actividad histórica y social en constante construcción, que tiene cabida en un determinado contexto económico, social, cultural y político [...]” (Álvarez, 2001, p.122). De hecho, el campo de la Didáctica es más amplio que los esquemas de organización de una disciplina sobre Didáctica en los currículos, pero se considera de fundamental importancia la existencia de un componente de Didáctica General, lo que expresa una preocupación por una contextualización más amplia del fenómeno pedagógico y, relacionado con él, del fenómeno de la enseñanza. El enfoque de la Didáctica General aparece como un elemento estructurante que permite entender el fenómeno de la enseñanza en un contexto de relaciones sistémicas complejas que involucran saberes disciplinarios, pero que, además de esta referencia, se guían por la crítica pedagógica más amplia de la que surgen las finalidades y los principios que dan identidad al trabajo educativo dentro de un proyecto de sociedad y formación humana.

A medida que los programas de Pedagogía se alejan de un referente amplio y crítico sobre Didáctica, se abre un espacio para que las propuestas desintelectualizadoras e instrumentalizadoras de la labor docente se consoliden, limitando la formación de los docentes como intelectuales críticos y profesionales del desarrollo humano a la preparación

para la transposición técnica de contenidos disciplinares. Soluciones de esta naturaleza configuran respuestas neotecnicistas alineadas con las exigencias del modo de producción capitalista para el cual la escuela es, meramente, un espacio para la adquisición de competencias necesarias para la vida productiva y disciplina social.

Consideraciones finales

Concluida la presentación de los ejes estructurales propuestos para la organización de los cursos bajo la comprensión de la Pedagogía como campo del conocimiento, vale como consideración final argumentar que una propuesta de curso que cumpla con lo aquí defendido no es posible bajo la lógica neoliberal de la comercialización de la educación, que ha prevalecido en Brasil en las últimas décadas. Dos investigaciones elaboradas sobre carreras de Pedagogía ofrecidas en el estado de São Paulo (Pimenta et al., 2017; Pedroso et al. 2019) muestran, por un lado, que estos cursos, cuando son ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) privadas, con muy raras excepciones, no ofrecen las condiciones mínimas para que sus proyectos pedagógicos innoven ya que, al operar bajo la lógica de maximizar los beneficios, ofrecen pésimas condiciones para el trabajo de los docentes (formadores), así como para el aprendizaje de futuros pedagogos. Por otro lado, en la mayoría de las IES públicas investigadas, muchas de las ideas aquí expuestas ya están materializadas en sus proyectos pedagógicos. Aun así, las IES públicas están operando con crecientes restricciones presupuestarias, especialmente en los últimos cuatro años, lo que también dificulta la implementación de proyectos educativos democráticos e innovadores dirigidos a la inclusión social de los oprimidos. Esta situación aún se agrava exponencialmente en el contexto de la pandemia de coronavirus, que ya presagia una profundización aún mayor en los recortes de fondos para el área de educación.

Finalmente, es importante señalar que entendemos que este contexto pandémico -en el que se produjo este artículo- exige varios otros estudios y denuncias más urgentes en el ámbito educativo, pero

que no pueden silenciar nuestra utopía de defender una educación pública de calidad referenciada socialmente y asumir la Pedagogía como ciencia involucrada en diferentes procesos educativos que, a través de la praxis profesional de los pedagogos, colaboran activamente en la transformación de la sociedad.

Contemplar tales procesos en la formulación y desarrollo curricular de la formación inicial de pedagogos requiere una ruptura en la comprensión de lo que constituye la Pedagogía como campo de conocimiento, desplazándola del sentido de tecnología de la enseñanza al sentido de Ciencia de la Educación. Bajo la comprensión de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, es posible ampliar las posibilidades de crítica y creación curricular orientadas a fortalecer la capacidad formativa del curso en su complejidad de funciones que se traducen en un perfil profesional de pedagogos comprometidos (la) con la finalidad humanizadora de la educación y su carácter público.

Referencias

- Afonso, A. J. (2013) A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. En: Conselho Nacional De Educação. *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa, Portugal: CNE., p.13-19.
- Alvarez Méndez, J. M. (2001) *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Boavida, J.; Amado, J. (2008) *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brasil. (1961) Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez.
- Brasil. (2006) Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio.
- Brasil. (2020) *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1 jun.
- Carr, W. (2002) *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Carvalho, A. D. (1996) *A epistemologia da Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Franco, M. A. S. (2008) *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- Franco, M. A. S.; Pimenta, S. G. (2016) Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, maio/jun. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>
- Franco, M. A. S.; Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2011) As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Revista Educação em foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>
- Franco, M. A.; Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2007) Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100005>
- Freire, P. (2009) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997) Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 6, n. 7, p. 1-7, jan./jun.
- Libâneo, J. C. (2010) *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Marx, K.; Engels, F. (1979) *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda.
- Pedroso, C. C. A. et al. (2019) *São Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. Paulo: Cortez.
- Pedroso, C. C. A.; PINTO, U. A. (2019) Ações integradoras no corpo do texto? as e de pesquisa na formação inicial do professor polivalente: experiências inovadoras em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: Pedroso, C. C. A. et al. (orgs.). *Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. 1. ed. São Paulo: Cortez. p. 155-196.
- Pimenta, S. G. (2019) As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Silva, M.; Nascimento, O. C.; Zen, G. C. (orgs.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, p. 19-64.

- Pimenta, S. G. (1996) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1995) O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago.
- Pimenta, S. G. (2010) Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Pimenta, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 23-87.
- Pimenta, S. G. et al. A. (2017) 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. . DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L (2017) *Estágio e docência*. 8. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Cortez.
- Pinto, U. A. (2018) Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: Silvestre, M. A.; Pinto, U. A. (orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, p. 163-184.
- Pinto, U. A. (2011) *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, U. A. (orgs.). (2018) *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez. p. 127-162.
- Saviani, D. (2011) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2008) Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados. p. 223-274.

- Saviani, D. (2007) Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>
- Schmied-Kowarzik, W. (1998) *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Severino, A. J. A (2001) Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 11-22, jan./jun.
- Severo, J. L. R. L. A (2018) formação inicial de pedagogos para a Educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: Silvestre, M. A.; Pinto, U. A. (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez. p. 127-162.
- Silva Junior, C. A. (2019) Prefácio. In: Pedroso, C. C. A. et al. *Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. 1. ed. São Paulo: Cortez. p. 5-15.
- Vázquez, A. S. (1968) *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Wachowicz, L. A. (2009) *Pedagogia mediadora*. Petrópolis: Vozes.
- Zuluaga, O. L. (1993) Pasado y presente de la Pedagogía y la Didáctica. In: Zapata, V. et al. (orgs.). *Objeto y método de la Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 119-125.