

Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño

Pedagogy: Theoretical and Professionals
Emerging Questions in the Brazilian Context
Pedagogia: Questões teóricas e profissionais
emergentes no contexto brasileiro

Selma Garrido Pimenta* 

Umberto De Andrade Pinto** 

José Leonardo Rolim De Lima Severo*** 

Para citar este artículo

Garrido Pimenta, S., De Andrade Pinto, U. y Rolim De Lima Severo, J. L. (2023). Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño. *Pedagogía y Saberes*, (59), 29–41. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17708>

* Doctora en Educación (PUC-SP). Universidade de São Paulo. sgpiment@usp.br

** Doctor en Educación (USP). Profesor en la Universidade Federal de São Paulo. uapinto@gmail.com

*** Doctor en Educación (UFPB). Profesor en la Universidade Federal de Paraíba. jose.leonardo@academico.ufpb.br

Resumen

Este artículo esboza consideraciones sobre las principales cuestiones que rodean la especificidad de la Pedagogía como ciencia, curso y profesión en Brasil a partir de fuentes bibliográficas y documentales. Las reflexiones están guiadas por la comprensión de la Pedagogía como una ciencia dialéctica de la educación que asume la relación entre la teoría y la práctica educativas como principio epistemológico fundante, ya que se dirige a la producción de referentes que expliquen las múltiples determinaciones y significados que la hacen práctica social para intervenir en ella en una perspectiva emancipadora. Se examinan las configuraciones y contradicciones de la carrera de Pedagogía a partir de una incursión en su trayectoria histórica y se señalan los desafíos de la legitimación académica de la Pedagogía en los Programas de Posgrado en Educación.

Palabras clave

pedagogía; pedagogo; Ciencia de la Educación; Teoría de la Educación; estudios brasileños

Abstract

This paper is a theoretical essay that, based on bibliographic and documentary sources, outlines considerations on the main issues about the specificity of Pedagogy as a science, course, and profession in Brazil. The reflections are guided by the understanding of Pedagogy as a dialectical science of education that assumes the relationship between educational theory and practice, as a founding epistemological principle, since it is directed to the production of references that explain multiple determinations and meanings that make it a social practice to intervene during it in an emancipatory perspective. Thus, the configurations and contradictions of the Pedagogy degree program are examined from an incursion into its historical trajectory, and the challenges of academic legitimation of Pedagogy in the Graduate Programs in Education are pointed out.

Keywords

pedagogy; pedagogue; Science of Education; Theory of Education; brazilian studies

Resumo

Este artigo traça considerações sobre as principais questões em torno da especificidade da Pedagogia como ciência, curso e profissão em Brasil a partir de fontes bibliográficas e documentais. As reflexões pautam-se pela compreensão da Pedagogia como uma ciência dialética da educação que assume a relação entre teoria e prática educativa como princípio epistemológico fundante, uma vez que esta dirige-se à produção de referenciais que explicitam múltiplas determinações e significados que a fazem uma prática social para intervir nela em uma perspectiva emancipatória. Desta forma, examina-se as configurações e contradições do curso de Pedagogia a partir de uma incursão em sua trajetória histórica e aponta-se desafios de legitimação acadêmica da Pedagogia nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Palavras-chave

pedagogia; pedagogo; Ciência da educação; Teoria da educação; estudos brasileiros

Introducción

La complejidad que involucra el Grado de Pedagogía en Brasil se expresa en cuestiones relacionadas con el curso histórico de su construcción académica, marcada por indefiniciones y crisis de identidad recurrentes, con la fragilidad de la relación (no) asumida con su campo teórico de referencia, la Pedagogía misma como ciencia, y con las presiones, cada vez más agudas, de las ideologías hegemónicas en la sociedad capitalista. Bajo estos complejos factores de contexto y comprensión teórico-conceptual, el Grado se extiende por más de ocho décadas (1939-2023) acumulando desafíos para constituirse —efectivamente— como un locus de formación de pedagogos para procesos formativos escolares y no escolares y para la producción de conocimiento sobre el fenómeno educativo. Un enfoque crítico de estos desafíos exige consideraciones que se guíen por el análisis de la historicidad del Grado, por lo tanto, en el movimiento dialéctico entre desafíos y posibilidades que dan sentido y relevancia a su existencia y mantenimiento en el contexto académico brasileño, y por el estudio de sus relaciones con las teorías pedagógicas, síntesis de proposiciones que orientan los modos de pensar y hacer en educación.

A partir de estos supuestos, este ensayo examina el panorama de la Pedagogía en Brasil, centrándose en las tensiones en la demarcación de su(s) lugar(es) como ciencia, grado académico y profesión. Como ciencia, la Pedagogía se encuentra atravesada por dilemas epistemológicos que afectan la forma de producir el conocimiento pedagógico y sus usos sociales. La Pedagogía como grado académico impone demandas plurales para la formación de educadores escolares y no escolares en un contexto de intensificación de la agenda del mercado en la definición de sus propósitos. Sin embargo, como profesión, tiene un estatuto debilitado por representaciones que la restringen al ámbito de la docencia en Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica y, más aún, a las competencias de ejecución de prescripciones reguladas por órganos de la administración educativa.

En su triple constitución, la Pedagogía se configura como un saber y una práctica fundamentalmente necesaria para la humanización del sujeto en la búsqueda permanente de la transformación de las condiciones sociales de su existencia individual y colectiva. Ampliar el sentido pedagógico más allá de lo instructivo y asumir la complejidad del Grado de Pedagogía frente a la pluralización de las prácticas educativas dentro y fuera de las escuelas, y más allá del aula, preservando propósitos formativos opuestos al reduccionismo neoliberal, son alternativas para repositonar la Pedagogía en Brasil.

A partir de reflexiones epistemológicas, formativas y profesionales que delimitan el problema de la Pedagogía en Brasil, este ensayo desencadena reflexiones sobre la relación entre pensamiento pedagógico y formación en el Grado de Pedagogía; sobre el dilema que envuelve la definición de los propósitos formativos y la organización curricular de este Grado; y el reconocimiento del estatus de la Pedagogía como campo de referencia para la producción de conocimiento en y para la educación en el contexto de la formación de posgrado en Educación.

Redes conceptuales entre Pedagogía y Educación

Como actividad específica desarrollada entre los seres humanos, la educación tiene finalidades que se despliegan en la socialización del sujeto en el contexto cultural que le es preexistente y en su constitución subjetiva, como sujeto que se construye, individualmente, en la relación con los demás, colectivamente. Así como la educación puede operar en la dirección de la conservación social, también puede establecer posibilidades de transformación de la sociedad, a partir de la crítica de estructuras y dinámicas preexistentes.

Paulo Freire (1997) sostenía que “la educación no puede ser vista como otra cosa que un hacer humano [...] que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres y entre sí” (p. 1). Entendemos que los procesos educativos son los encargados de desplegar capacidades en los sujetos para, desde esta relación dialógica con los demás, transformar las condiciones de existencia individual y colectiva, reflexionando sobre los determinantes sociales que producen situaciones de deshumanización. Así, la educación, como práctica social de humanización, necesita ser concebida en sus relaciones con tales determinantes, con vistas a su superación.

Como ciencia, la Pedagogía asume el principio fundante de estudiar la práctica educativa en sus contextos y múltiples determinaciones para equipar sujetos, profesionales de la educación —incluidos docentes y pedagogos— en la perspectiva de promover una educación humanizadora. Esto quiere decir que el objeto de la ciencia pedagógica es la educación que se manifiesta en diferentes modalidades y contextos. Para comprenderla e intervenirla, la Pedagogía construye su objeto en el diálogo con otras ciencias que también se enfocan en la complejidad de lo humano, orientándose a la indagación de propósitos, saberes, métodos, sujetos y contextos educativos, así como sus propios procedimientos de investigación.

El objeto de la Pedagogía es, entonces, la educación como proceso de formación de la condición humana. Su estudio teórico busca concebirlo en su dimensión concreta, en su historicidad, considerando las contradicciones en las que se inserta. Por su carácter de praxis, se constituye como un campo de producción teórica con compromiso social, ya que el saber pedagógico manifiesta una dimensión explicativa, pero también propositiva, articulándose con el trabajo de los educadores, resignificándose a partir de la dialéctica entre pensamiento y acción. Para los educadores, la Pedagogía debe ofrecer perspectivas analíticas en torno a la complejidad de la educación como una práctica contextualizada histórica, social, cultural e institucionalmente, entendiéndose como profesionales en espacios escolares y no escolares, cuya acción exige el ejercicio permanente de la crítica de las condiciones materiales que se imponen a su ejercicio profesional y cómo, por esas mismas condiciones, se (re)produce la negación de la educación emancipadora y humanizadora.

Entendemos la ciencia como un producto de la acción humana, por lo tanto, histórica. Como construcción siempre provisional, la producción científica media entre el hombre y la naturaleza, forma desarrollada en la relación activa entre el sujeto y el objeto en la que el ser humano, como sujeto, transmite teoría y práctica. En este sentido, explicamos la Pedagogía como ciencia de la educación (que surge de la práctica) y para la educación, como unidad dialéctica que posibilita la praxis, como acción transformadora.

En las prácticas sociales educativas se expresan las distintas e incluso opuestas direcciones de sentido que se le imprimen a la educación. Entonces, según Freire (1997):

Una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de reforzar los mitos con los que se pretende deshumanizar al hombre, se esfuerza por desvelar la realidad. Desocultamiento en el que el hombre existencializa su verdadera vocación: la de transformar la realidad. Si, por el contrario, la educación enfatiza los mitos y conduce a la adaptación del hombre a la realidad, no puede ocultar su carácter deshumanizador. (p. 11)

Con el apoyo de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983), Paulo Freire (1987), Dermeval Saviani (2012) y Celestino Alves da Silva Junior (2017), entendemos que la Pedagogía, como ciencia, se apoya en una lógica crítico-dialéctica para analizar las prácticas educativas, destacando las condiciones que contradicen el derecho humano a aprender, a (trans)formarse individual y colectivamente. El estatus epistemológico de la Pedagogía deriva, por lo tanto, de su apuesta por

la transformación de las prácticas educativas como una acción humana intencional, a diferencia de otras ciencias que se restringen a explicar dimensiones que le son constitutivas.

Corresponde a la formación en el Grado de Pedagogía, a partir de teorías pedagógicas, proporcionar a los estudiantes la problematización del proceso educativo y sus determinantes, contradicciones y posibilidades. Para ello, la investigación es un elemento formativo estructurante que permite el estudio científico como fundamento de una praxis transformadora. A partir de la demanda de analizar con el fin de intervenir y transformar la práctica educativa, la Pedagogía dialoga y moviliza diferentes saberes, además de producir los saberes pedagógicos necesarios para estructurar los procesos de intervención a través de los cuales se ejerce la praxis dentro y fuera de las escuelas.

Entre la emergencia del pensamiento pedagógico y la instalación del Grado de Pedagogía

El problema educativo en Brasil comienza con la llegada de los religiosos jesuitas, en 1549, con el propósito de evangelizar y adoctrinar a los pueblos indígenas, según los valores civilizatorios de los colonizadores portugueses. En un principio, los religiosos se insertaron en los pueblos y, luego, se fueron instalando los Seminarios para la formación de sacerdotes, así como los Colegios, basados en la *Ratio Studiorum*, creada en 1599 por la Compañía de Jesús. Es un manual detallado de funciones para directores y maestros, y de organización y administración escolar con prescripciones sobre currículo, carga horaria, textos, metodología de enseñanza, evaluación, premios y promoción en los colegios jesuitas. Sin mencionar el término “pedagogía”, el manual se dio a conocer como la expresión genuina de la “pedagogía jesuita” o “pedagogía católica tradicional”, que continúa presente en la matriz del sistema educativo y de las prácticas escolares.

En 1759, el nuevo ministro de la Corona portuguesa, Marqués de Pombal, expulsó a los jesuitas del país como parte de su proyecto de modernización de la administración del reino y sus colonias, con el objetivo de incrementar las rentas obtenidas mediante la explotación comercial. Inspirándose en las doctrinas de la Ilustración, Pombal instituyó el modelo de clases reales aisladas de primeras letras y humanidades, fragmentadas y dispersas, en lugar del sistema más o menos unificado de los jesuitas, que se basaba en la serie de estudios.

A principios del siglo XIX, época de los movimientos independentistas institucionalizados en 1822, el país pasó a contar con las “escuelas de primeras letras” (o educación primaria) a cargo del poder público, que tendieron a adoptar la formación de profesores siguiendo el modelo europeo de Escuelas Normales.

La Escuela Normal, en sus inicios, era frecuentada únicamente por hombres, debido a la fuerte identificación con la actividad docente desarrollada hasta entonces por miembros del clero religioso. La presencia femenina se dará a lo largo del siglo XX y se intensificará a partir de la década de 1930, cuando aumenta poco a poco el número de escuelas primarias, impulsado por las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales del país. Con la crisis internacional de la economía, la sociedad basada en el modelo agrario-rural se industrializó y urbanizó, configurando la aceleración del capitalismo industrial y de nuevas formas de producción, lo cual generó la necesidad de que los trabajadores contaran con una educación mínima y calificada para operar las máquinas.

La formación de los centros urbanos, a su vez, exigió una escolaridad mínima de la población, ya sea para poder competir en el mercado laboral, o para sobrevivir en la ciudad, espacio de dinámica social más compleja que la supervivencia en el campo, o por la posibilidad que abriría la escolaridad mínima para el autoempleo (o no) en actividades comerciales. A raíz de este proceso, se producirán grandes flujos de inmigrantes europeos, principalmente italianos y alemanes, así como orientales —sobre todo japoneses— que, trayendo de sus culturas la importancia de la escolarización, comenzaron a reclamarla en Brasil. Estos aspectos llevaron al Estado brasileño a organizar, por primera vez y de forma única y centralizada, la educación en el país con las Leyes Orgánicas de Magisterio (1942-1946).

En ese proceso, vale destacar el protagonismo de los intelectuales reunidos en el “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) que, a partir de la década de 1930, instalaron en el escenario nacional la defensa de la expansión de la educación básica pública, gratuita y laica para toda la población, oponiéndose, por lo tanto, al predominio de la Iglesia Católica, inspirada en los movimientos que venían teniendo lugar en los países europeos y en los Estados Unidos de América.

En 1939, el Decreto n.º 1190 organizó la Facultad Nacional de Filosofía en el país, y la estructuró en cuatro secciones: Filosofía, Ciencias, Letras y Pedagogía, agregó además la Didáctica, considerada una sección especial, según Saviani (2012). Cada una de

las tres primeras albergaba un curso. La cuarta, de Pedagogía y Didáctica, comenzó a ofrecer un curso denominado “Pedagogía”, que prepararía profesionales aptos para cumplir con los nuevos requisitos legales establecidos por el Decreto, mientras que el curso de Didáctica formaría profesores.

La sección de Ciencias estaba destinada a la formación de profesores de la entonces Educación Secundaria, para las disciplinas de ciencias exactas y naturales (física, matemáticas, química y biología). La sección de Letras, para cursos de letras, filosofía, geografía, historia y lenguas vivas. La sección de Pedagogía ofrecía el Grado de Pedagogía para formar “técnicos de la educación” (sin que quedara claro qué configuraría este profesional), a lo que se sumaría la licenciatura con la sección especial de Didáctica para formar profesores/as de Educación Normal.

Así, los cursos de formación docente en el país se configuraron en el modelo 3+1, con 3 años de formación específica y 1 de formación en Didáctica. El Grado de Pedagogía, a diferencia de los demás, no se centró en los estudios científicos de su área (educación y enseñanza), y fue identificado como una carrera de formación de profesores para la Escuela Normal. Esta configuración explica, en parte, la fragilidad de la Pedagogía como campo epistemológico, teórico, científico y profesional en el país.

Luego del golpe de Estado de 1964, que instaló la dictadura militar en el país, el Parecer 252/1969 del Consejo Federal de Educación, de autoría del Consejero Valmir Chagas, buscó equiparar algunos problemas del curso que señalaban estudios e investigaciones: falta de claridad del enfoque profesional; formación de profesores para materias de educación secundaria ausentes de la formación; currículo elitista alejado de la realidad de las escuelas primarias para lo cual se formaría en la escuela normal, entre otras debilidades.

Argumentando que la profesión de la educación “es una y, por naturaleza, no sólo admite sino que exige diferentes ‘modalidades’ de formación a partir de una base común” (Brasil, 1969, p. 106), el Consejo Federal de Educación, por medio de la Resolución n.º 02/1969 instituyó el Grado de Pedagogía como formación del pedagogo con una base común y otra diversificada en habilitaciones: Magisterio, para formar profesores de la Escuela Normal, Orientación Educativa, Administración Escolar, Supervisión Escolar e Inspección Escolar para formar especialistas en Educación. Como la formación de profesores para la Escuela Normal era obligatoria y las demás habilitaciones opcionales, el grado pasó a formar profesores y especialistas. Esta estructura fue un intento

de superar el carácter generalista del currículo ya que, según Saviani (2012, p. 44), “ni las funciones correspondientes a los ‘especialistas’ estaban bien caracterizadas, ni se podía considerar constituido un mercado de trabajo que exigiera esos profesionales”.

Curiosamente, este grado denominado Pedagogía no buscó proporcionar bases científicas para la práctica pedagógica, que, en la visión del Consejero Valmir Chagas, se ofrecería en la formación de posgrado en Educación, lo que, de hecho, no ocurrió.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional promulgada en 1996 (Brasil, 1996) no modificó sustancialmente la Resolución n.º 02/1969, y mantuvo la “base común nacional” sin explicar el sentido y el contenido de la Pedagogía para estructurar y sustentar las habilitaciones que se mantuvieron.

En el periodo de 1960-1970, la producción académica en el área de Educación se impulsó de forma significativa con la creación, en 1968, de Programas de Posgrado en el área. Algunos Programas tuvieron una contribución expresiva para el análisis crítico de la educación brasileña, privilegiando una referencia marxista y gramsciana en la reflexión de los problemas educativos y escolares del país, y configuraron un espacio de resistencia a la dictadura militar. Es de este periodo la contribución significativa de Dermeval Saviani (1983) en la obra “Escuela e Democracia”, con aportaciones sobre las tendencias pedagógicas en Brasil (Tradicional, Escolanovista, Tecniciista e Críticas).

Al incorporar referencias de las diversas disciplinas que se ocupaban de la educación como la Sociología, la Antropología, la Filosofía o la Economía, los Programas de Posgrados se alejaban contradictoriamente de la Pedagogía como ciencia de la y para la práctica educativa. Estos aspectos acabaron mostrando la fragilidad de la Pedagogía en los planes de estudios del grado y en la cultura académica que forma parte del campo intelectual de la educación en Brasil, además de una crisis de identidad profesional del pedagogo.

Iniciados en la década de 1990, los intensos y acalorados debates en torno a la identidad de la Pedagogía como campo teórico, al Grado de Pedagogía y a la profesión de pedagogo, continuaron en el nuevo siglo con miras a superar las debilidades de la Resolución n.º 02/1969 agravada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996, con la formulación de nuevos lineamientos curriculares para el Grado en el horizonte. Se contrapusieron, entonces, dos grupos de educadores: el que defendía la Pedagogía como campo teórico-científico propio y el grado de formación de pedagogos que se inserten profesionalmente en los diversos espacios sociales de la praxis educativa en la gestión de procesos; y el grupo de los que defendie-

ron la Pedagogía como grado para formar ante todo docentes de Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica (antigua escuela primaria). El primer grupo, formado por investigadores en educación, entiende la Pedagogía como base para la formación del pedagogo, incluso para el ejercicio de la docencia. Los integrantes del segundo grupo, articulados en el movimiento de educadores denominado Asociación Nacional de Profesionales de la Educación (ANFOPE), consideran la docencia misma como la base para la formación del pedagogo. Esta proposición terminó siendo mayoritaria en la configuración de los lineamientos curriculares para el Grado de Pedagogía instituidos por la Resolución n.º 02 de 2006 (Brasil, 2006).

Frente a esta perspectiva, el grupo de investigadores, según Saviani, se preocupó por “comprender la identidad y especificidad de la Pedagogía tanto desde el aspecto epistemológico, es decir, desde su carácter teórico-científico, como desde la estructura práctico-organizativa” (2012, p. 53), pedagogos y profesores. Considerando el debilitamiento del Grado y su (casi) reducción a la formación docente, investigaciones de este grupo han sido publicadas en libros que tienen numerosas ediciones: *¿Pedagogia, Ciência da Educação?* (Pimenta, 1996); *Pedagogia y pedagogos, ¿para qué?* (Libaneo, 1998); *Pedagogia y pedagogos: caminos y perspectivas* (Pimenta, 2002); y *la Pedagogía como Ciencia de la Educación* (Franco, 2003).

Dilemas del Grado de Pedagogía en la actualidad

Actualmente, Pedagogía es la carrera con mayor número de estudiantes en la Educación Superior en Brasil. Desde que se promulgaron sus Directrices Curriculares Nacionales (DCN) en el 2006, se ha caracterizado como un grado de formación de profesores (licenciatura) para las primeras etapas de la Educación Básica: Educación Infantil y primeros años de la Enseñanza Básica. Además de centrarse en la docencia en estas etapas educativas, el grado también está vinculado a la formación en Gestión Educativa y Escolar, así como la formación de pedagogos para el trabajo educativo en espacios no escolares (Severo, 2018). Sin embargo, lo que explica la gran búsqueda hacia este grado ha sido el acceso a la docencia en las primeras etapas de la escolaridad, lo que demanda un gran número de docentes.

Así, el Grado de Pedagogía ha tenido una expansión vertiginosa, ha aparecido, al menos desde el 2011, entre las tres carreras de Educación Superior

más demandadas, y en el 2020 pasó a ocupar el primer lugar tanto en número de matrículas, como de egresados, según el último Censo de Educación Superior (INEP, 2022). El total de alumnos matriculados en la carrera en el 2020 fue de 816 427, de los cuales solo 118 930 (14,5 %) están matriculados en universidades públicas.

De hecho, la expansión de las plazas se dio, fundamentalmente, en el sector privado ligado a las políticas educativas neoliberales y de forma en extremo precaria. En este sector, la carrera registra 697 497 matrículas. El porcentaje de estas matrículas en todas las carreras de Pedagogía en el país muestra inicialmente el predominio de la modalidad de Educación a Distancia ofrecida por Instituciones de Educación Superior (IES) privadas. La mayoría de estas pertenecen a conglomerados económicos denominados instituciones de capital privado que integran el sistema financiero y operan la educación como una mercancía y bien de consumo, por lo que también se denominan instituciones financieras privadas. En general, dificultan el acceso a los investigadores que buscan analizar la calidad formativa que ofrecen. Así, la cifra de 697 497 matrículas que tienen también es impresionante por la falta de datos sobre la calidad de las carreras que se ofrecen en la modalidad a distancia. Sin embargo, las investigaciones realizadas en las carreras presenciales de Pedagogía que ofrecen estas instituciones (Belletati *et al.*, 2019; Kassis, 2021), arrojan evidencias inequívocas de sus debilidades, lo que permite concluir que en las carreras a distancia la precariedad es mayor, como por ejemplo condiciones insuficientes para el trabajo de los formadores, falta de asistencia didáctica a los estudiantes y matrices curriculares orientadas por el desarrollo de competencias instrumentales.

El predominio del sector privado en la oferta de plazas en las carreras de Pedagogía, de acuerdo con los datos anteriores, apunta al mayor desafío en el área de formación docente en Brasil: la fragilidad de la formación inicial para el trabajo en Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica. Las IES privadas financieras (con fines de lucro), responsables por la formación de la mayoría de los docentes en Brasil, ofrecen, en general, malas condiciones tanto para la actividad de los formadores como para el aprendizaje de los futuros docentes de estas etapas de la Educación Básica en sus diversas modalidades. En estas instituciones son habituales las aulas con más de cien alumnos, programas presenciales con la mayoría de las clases a distancia, un profesor formador para impartir numerosas asignaturas en áreas de conocimiento en las que no es experto, etc. (Kassis, 2021).

Por su lado, el perfil predominante de quienes ingresan a la carrera de Pedagogía en las instituciones financieras privadas se caracteriza por la presencia mayoritaria de mujeres de distintos grupos de edad, muchas viviendo en condiciones de vulnerabilidad social y con formación educativa sumamente precaria (Kassis, 2021). Sin embargo, si la condición social y cultural de los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en instituciones financieras releva la necesidad de un proyecto pedagógico que considere sus dificultades, lo que, contradictoriamente, ocurre es que: además de no implementar iniciativas institucionales que minimicen las condiciones desfavorables de estos estudiantes y mejorar su rendimiento académico, se les niegan las condiciones mínimas necesarias para su formación profesional.

Es importante recordar que la historia de la educación en Brasil está marcada por el elitismo estructural. Fue a principios del presente siglo que se produjo la universalización de la Educación Básica y la consecuente expansión de la Educación Secundaria, que permitió el acceso a la Educación Superior a segmentos sociales que nunca antes habían asistido a ella. De ahí la búsqueda de carreras más asequibles, como la de Pedagogía. En este sentido, también es importante considerar que la opción del Gobierno Federal en la época de la dictadura militar fue la expansión de la Educación Superior privada para contener la expansión de las universidades públicas y, al mismo tiempo, servir a los sectores económicos interesados en aumentar sus ganancias con la educación. Desde entonces, la Educación Superior en Brasil viene creciendo de forma acelerada y descontrolada a favor de las instituciones financieras privadas, en detrimento de las universidades públicas, con excepción del periodo de los gobiernos del Partido de los Trabajadores, que efectivamente se ocuparon de la expansión de plazas en universidades ya existentes y de la creación de nuevas universidades públicas, en el periodo del 2003 al 2016 (Salles *et al.*, 2020).

Dado que la selección para el ingreso a la Educación Superior pública es mucho más competitiva debido a la calidad que se ofrece, los estudiantes de bajos recursos económicos y de baja educación terminan ingresando a la educación privada, conformando el perfil antes descrito para la mayoría de los estudiantes de las carreras de Pedagogía en el país. Así, la combinación entre estudiantes en condiciones más desfavorables que se incorporan a instituciones educativas privadas y la baja calidad formativa de las carreras pone de relieve uno de los mayores desafíos en el área de formación docente, como se planteó anteriormente.

Grado de Pedagogía: ¿formación de pedagogos o profesores?

Además de este predominio problemático del sector privado financiero en el área de formación de docentes en Brasil, existen también las inconsistencias de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) vigentes del Grado de Pedagogía (Brasil, 2006) que, como ya se comentó, se centran en la formación de docentes para la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica (Pimenta *et al.*, 2014). Sin embargo, aunque la formación docente es central en la carrera, no es excluyente. Las DCN también prevén que los egresados de esta carrera desempeñen acciones profesionales en el área de gestión escolar y en espacios educativos no escolares. Con la pulverización de los propósitos del curso, la formación del profesor polivalente compite con la carga de estudios destinada a la gestión educativa y otras áreas de actividad previstas en las DCN.

Por otro lado, las investigaciones sobre cursos de Pedagogía han demostrado que la formación del docente de Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica es deficiente, en particular en lo que se refiere al dominio de los contenidos didácticos de las diferentes áreas disciplinares (Pimenta *et al.*, 2014). De ahí la necesidad de que la formación de estos docentes cuente con mejores condiciones para, además de garantizar el mencionado dominio de los contenidos escolares de las primeras etapas de la Educación Básica, mejorar también los procesos de formación del docente polivalente en al menos dos aspectos importantes. El primero se refiere al desafío de garantizar una formación interdisciplinaria al futuro docente, cuya característica fundamental es precisamente el ejercicio de la docencia polivalente. El otro aspecto se relaciona con la necesidad de inversiones por parte de las instituciones en la formación del docente de Educación Infantil, ya que los aspectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los años iniciales de la Enseñanza Básica absorbe la mayor parte de la carga horaria de los programas curriculares, por lo que la Educación Infantil acaba teniendo un tratamiento curricular residual.

En cuanto a la formación específica del pedagogo para actuar en el área de la gestión educativa en los sistemas de enseñanza o en otras instituciones y espacios educativos, la gravedad de la actual configuración del Grado de Pedagogía es aún mayor. Esta área terminó ocupando un espacio casi marginal en las DCN del 2006, reduciéndose en los planes de estudios a una u otra asignatura aislada. Es decir, los conocimientos específicos necesarios para el desempeño de las diferentes funciones que ocupan la gestión

educativa, tales como dirección escolar, coordinación pedagógica y supervisión docente en el ámbito escolar, así como los conocimientos de los pedagogos que desempeñan acciones profesionales en el área de la salud, el sistema judicial, la Educación Superior y distintas organizaciones no gubernamentales, etc., no están contemplados orgánicamente en los planes de estudios, y en el mejor de los casos, aparecen dispersos en una asignatura genérica denominada “Gestión Educativa” (Pimenta *et al.*, 2014; Severo, 2018).

Así, las inconsistencias de las DCN del Grado de Pedagogía —denunciadas por algunos investigadores del área al momento de su formulación— terminaron por confirmarse después de quince años de su implementación: una carrera para la formación docente que no es capaz de formar de modo adecuado a los profesores polivalentes, y un grado denominado como Pedagogía que no garantiza el espacio curricular necesario para formar al profesional que actúa en el área de la gestión educativa, la investigación y la práctica pedagógica en espacios escolares.

La fragilidad de la pedagogía en el marco de los programas de posgrado en Educación

En Brasil, el término predominante para designar el campo de los estudios educativos especializados es Educación, a diferencia de otros contextos internacionales, como el español, italiano y alemán, por ejemplo, en los que predomina el término Pedagogía. Educación es el término adoptado oficialmente por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), organismo que promueve la producción de conocimiento científico en el país, y por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), organismo vinculado al Ministerio de Educación que, entre otras atribuciones, lleva a cabo políticas de regulación de los Programas de Posgrado, es responsable de evaluar los programas existentes y autorizar la creación de nuevos. Estos dos organismos concentran la mayor parte de las acciones normativas de las prácticas de investigación y formación de investigadores en el país, con gran influencia en la producción del discurso institucional sobre los campos del saber.

Específicamente en el ámbito educativo, desde 1978, cuando fue creada, la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED) ha actuado como una entidad representativa de la comunidad vinculada a los Programas de Posgrado estructurados en dos modalidades: programas académicos y programas profesionales. Según el Informe

del Área de Educación de la Capes, en el 2019 estaban en funcionamiento en el país 184 programas de Posgrado en Educación, que ofrecían 133 cursos de Maestría Académica, 88 cursos de Doctorado Académico, 48 cursos de Maestría Profesional y 01 de Doctorado Profesional (Capes, 2019).

Una búsqueda sistemática de información en los sitios web institucionales de los Programas de Posgrado (PPG) identificó que, según la información disponible, en solo dos de los 184 programas, la Pedagogía aparece como un campo de conocimiento asociado a sus líneas de investigación. Estos son los PPG en Educación de la Universidad Federal de Ceará y la Universidad Federal de Bahía.

Siguiendo la misma tendencia, la ANPED, compuesta por 23 Grupos de Trabajo (GT) que reúnen a investigadores en el debate de temas que delimitan territorios académicos especializados, no se ha centrado, en particular, en reflexiones sobre la Pedagogía como campo específico del conocimiento, excepto, tangencialmente, en el GT-4, de Didáctica. Esto configura una situación por lo menos curiosa en el caso brasileño: la discusión sobre la Pedagogía como campo depende de la Didáctica, que es una de sus disciplinas. En ese sentido, se manifiesta una relación inversa en la que la disciplina, como unidad perteneciente al campo, por lo tanto más especializada, conduce, aunque de manera residual, la discusión sobre su campo más amplio.

De hecho, los datos sobre las líneas de investigación de los PPG y GT de la ANPED no son determinantes evidentes de que la discusión epistemológica de la Pedagogía no tenga lugar en la agenda de la producción académica especializada en estudios educacionales, pero indican que, en su especificidad como campo del conocimiento, el tema es descuidado u obstruido, sobre todo por el entendimiento de que la Educación sería en sí misma un campo distinto de la Pedagogía. El documento del área de la Capes (2019) señala que la Educación tiene un carácter fuertemente interdisciplinario en tanto "(...) articula diferentes campos del saber en torno a su objeto" (p. 8). ¿En qué consistiría la Pedagogía, en este sentido? ¿En un "objeto" o "tema" de la Educación? Una vez más, nos encontramos ante una situación paradójica: el fenómeno práctico, que es la educación, se convierte en un campo, y el campo que históricamente se dedica al estudio de la educación en su manifestación práctica, la Pedagogía, se subsume como tema o, peor aún, apéndice en la discusión sobre las finalidades y mediaciones en el campo educativo, refiriéndose solo al carácter instrumental o metodológico de los saberes aplicados a las prácticas.

Como argumentamos en este texto, la Pedagogía tiene, también, un carácter interdisciplinar que emerge de la multidimensionalidad de su objeto. Sin embargo, en la forma de operar de los GT de la ANPED y la tradición institucional de los PPG en Educación, se evidencia como una característica del tratamiento investigativo en torno al fenómeno educativo la destitución de la Pedagogía como campo en nombre de la multidisciplinariedad.

Como señalan Touriñan López y Saez Alonso (2012), la Pedagogía sería precisamente el campo disciplinar involucrado en la compleja tarea de articular la relación entre los saberes producidos en lo que por tradición se clasifica como Ciencias de la Educación, desde la multirreferencialidad que se expresa en la práctica educativa. Entendemos que, para ello, la Pedagogía constituye un dominio específico ya que, en una perspectiva compleja, esta articulación va más allá de la simple yuxtaposición multidisciplinar de la variedad de saberes disponibles sobre educación. El dominio pedagógico está estructurado por la síntesis praxiológica (Schmied-Kowarzik, 1989) que resulta en un conocimiento especializado de, por y para la relación entre teoría y práctica educativa. Esto convierte a la Pedagogía en una ciencia mediadora y reconstructiva que moviliza a través de la investigación, y no de la mera aplicación, diferentes saberes para producir lo que le es propio: lo pedagógico como manifestación dialéctica del pensar y hacer educativo. En este sentido, el argumento interdisciplinario legitima la Pedagogía y no al contrario.

La tradición multidisciplinar, a su vez, tiende a aislar los territorios académicos, por lo que los procesos de investigación y formación que en ellos se ubican muchas veces refuerzan la distancia entre la teoría y la práctica, perjudicando la construcción de un campo que toma a la educación como objeto de conocimiento científico específico organizado en torno a problemas pedagógicos. Es común que nos encontremos con investigaciones aplicadas en sociología, filosofía, historia, etc., catalogadas como educativas, pero que están fuertemente ligadas a las epistemes y métodos de las áreas matrices, por lo cual no producen conocimiento pedagógico. Al asumir la necesidad de superar el modelo aplicacionista de la relación entre teoría y práctica, identificamos que, incluso bajo el dominio de la tradición multidisciplinar, hay producciones significativas sobre la Pedagogía como campo del saber desarrollado en el ámbito de los Programas de Posgrado en Educación en Brasil.

Con el objetivo de inferir, a partir del examen de tesis y disertaciones defendidas en PPG en el área de Educación en Brasil, el significado atribuido a

la Pedagogía como campo de producción de conocimiento científico, Severo (2022) llevó a cabo un mapeo en el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes. La búsqueda recuperó 6.585 documentos de 1989 a 2019 utilizando el descriptor “Pedagogía-título”. Después de la lectura de los títulos y resúmenes de este conjunto, se constituyó un corpus de 26 producciones dedicadas al tema, de las cuales 10 son resultado de estudios de maestría y 16 de investigaciones de doctorado.

Las 26 producciones fueron seleccionadas a partir del parámetro de que la investigación se haya centrado en las discusiones sobre el carácter identitario de la Pedagogía como campo de conocimiento. En ese conjunto, 15 producciones se refirieron a investigaciones sobre el Grado de Pedagogía. Estas producciones se refirieron a la Pedagogía como un campo de conocimiento para cuestionar los propósitos formativos y la organización curricular de las carreras de Pedagogía. Las otras 11 producciones se centraron, propiamente, en el estudio del saber pedagógico en perspectiva historiográfica y, también, en el estudio de la actuación profesional de los pedagogos. Entre estas, 8 producciones delimitaron reflexiones sobre el carácter científico de la Pedagogía, 3 de las cuales estuvieron vinculadas al enfoque poscrítico, 2 al materialismo histórico-dialéctico, 2 a la teoría crítica de Habermas y 1 a la teoría de la complejidad en Morin.

Cabe mencionar que las 6 585 producciones que tenían la palabra pedagogía en su título revelaron la profusión de su uso. Adjetivada, la palabra pedagogía produce una dispersión léxica y semántica propia de un contexto discursivo de ausencia o negación de su significado específico. Con esto, podemos señalar que, en el ámbito del debate académico, la Pedagogía aparece como una idea vaga, escurridiza, casi banal, cuyo uso no necesita justificaciones conceptuales en torno a lo que se diferencia de ella en relación con la educación, la formación humana o socialización, términos con los que suele confundirse. Es decir, el adjetivo se superpone a lo sustancial.

Se pudo observar la tendencia de que el debate sobre el campo disciplinar de la Pedagogía ha estado vinculado, fundamentalmente, a la búsqueda por comprender la especificidad del Grado de Pedagogía, bajo la permanencia de tensiones históricas. Se evidenció la recurrencia de algunos autores brasileños que otorgan a la Pedagogía el reconocimiento como ciencia, se destacan José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco y Dermeval Saviani. Así, si esto indica la incidencia y valorización de la producción nacional, también indica un flujo limitado de diálogos con autores

internacionales que, en diferentes contextos, se dedican sistemáticamente a la defensa de las tesis de la Pedagogía como ciencia.

Excepto en los estudios referenciados en las teorías poscríticas, cuyo enfoque funcionó en deconstruir/problematizar la condición disciplinar/científica de la Pedagogía para conceptualizarla como un dispositivo cultural asociado a diferentes espacios-tiempos de experiencias educativas en el marco de (inter) subjetividades, los demás autores se preocupan por justificar el estatus científico de la Pedagogía como condición para el reconocimiento de su complejidad académica. Sin embargo, existen vacíos en la estructuración de los argumentos, dada la poca articulación con el debate que la Filosofía de la Ciencia y la Epistemología aportan sobre modelos de científicidad, ciencia práctica, inter/transdisciplinar y, por último, sobre el método, aspectos tratados por la Teoría de la Educación como disciplina de la Pedagogía. Se hace necesario, por tanto, un examen más riguroso de las bases epistemológicas de la Pedagogía y la consolidación de la Teoría de la Educación como disciplina estructurante de las PPG en el campo.

La dinámica de los estudios de posgrado brasileños incentiva la formación y producción académica asociada al trabajo colaborativo de los grupos de investigación. Para producir otro indicador sobre la situación de la Pedagogía en el ámbito de los estudios de posgrado, se realizó una búsqueda categorizada en el Directorio de Grupos de Investigación de Brasil, vinculado al CNPq, con el descriptor Pedagogía como título y como línea de investigación. La búsqueda recuperó 274 registros de grupos. Sin embargo, el término Pedagogía se manifiesta, una vez más, como un dispositivo de dispersión, con énfasis en el área de las Artes, la Educación Física y la Salud, en la que el término se utiliza como sinónimo de Didáctica o metodología de la enseñanza, con mayor frecuencia. En los grupos registrados en el área de Educación, el uso adjetivo de Pedagogía coincide con el surgimiento de herramientas conceptuales relativamente consolidadas, como Pedagogías Culturales, Pedagogías Decoloniales (más recientes), Pedagogías de la Infancia, Pedagogía Histórico-Crítica, Pedagogía Freiriana y Pedagogía Universitaria.

Los datos apuntan a la necesidad de discusiones que conduzcan al reconocimiento de la Pedagogía como campo de referencia para investigaciones que pretendan fertilizar la praxis educativa más allá del esquema aplicacionista/disciplinar que niega la complejidad de la relación teoría y práctica y, por lo tanto, tiende a la construcción de un saber colonizador que poco colabora con la conciencia de los educadores en

sus procesos de trabajo. La formación de educadores/investigadores en el posgrado puede orientarse hacia una lectura crítica y propositiva de la realidad concreta, cuando se guía por la comprensión de la Pedagogía como ciencia mediadora y se compromete con el propósito de producir la novedad viable de la que habla Freire (1987).

Conclusiones

La problematización del campo teórico de la Pedagogía en sus vínculos con la formación de profesionales e investigadores en el movimiento histórico del grado correspondiente en Brasil destacó sus debilidades. La casi ausencia del campo teórico y epistemológico de la Pedagogía como ciencia teórico-práctica de formación humana emancipatoria deja sus cursos como un campo abierto a los intereses de las ideologías neoliberales que transformaron la educación en una mercancía.

Inicialmente, con aportes de Schmied-Kowarzik (1989) y Paulo Freire (1997), explicamos nuestra comprensión de la Pedagogía como una ciencia dialéctica que tiene como constitutiva la relación entre teoría y práctica. Como ciencia social y humana, la Pedagogía estudia desde lo teórico la educación que se practica en la sociedad en sus diversas instituciones, incluida la escuela. La Pedagogía Dialéctica analiza críticamente, a través de la investigación científica crítico-dialéctica, las prácticas educativas y pedagógicas que eluden la emancipación al impedir el derecho humano a la educación; y se vuelve a la práctica, proponiendo cambios en la praxis educativa y pedagógica. En esta condición, la Pedagogía “considera como su tarea consciente la de ser una ciencia práctica de y para la praxis educativa” (Schmied-Kowarzik, 1989, p. 10). El citado autor nos recuerda que la relación entre teoría y práctica es conflictiva, dando lugar a propuestas de prácticas que muchas veces tienen intereses contrapuestos. Así, estamos de acuerdo con la denominación de la Pedagogía como ciencia dialéctica. En otras palabras, tiene la práctica como intención de su estudio (teórico-científico) para volverse hacia ella, proponiendo cambios a la praxis para que sea emancipadora y humanizadora (Freire, 1997).

Los cursos de formación docente en el país se configuraron en la década de 1930. La licenciatura en Pedagogía no se enfocó en los estudios científicos de su área, centrándose en la formación de profesores para las escuelas normales y técnicos en educación.

La breve inmersión histórica que realizamos pone en evidencia nuevas debilidades en la legislación posterior que, desde la década de 1960, preten-

día superar la formación generalista configurada en los cursos de Pedagogía. La Resolución n.º 02/1969 instituye el Grado de Pedagogía como la formación del pedagogo con una base común y otra diversificada en habilitaciones. Con la de magisterio como obligatoria y las demás como optativas, la carrera pasó a formar profesores y especialistas, sin adaptarse a las especificidades de cada una de estas dimensiones formativas frente a las críticas en torno a su carácter generalista.

En este grado llamado Pedagogía, la Pedagogía no fue estudiada como un campo de conocimiento producido históricamente para comprender las bases teóricas y metodológicas de las prácticas educativas, situadas en contextos configurados por el capitalismo. El estudio de las tendencias pedagógicas hegemónicas y contrahegemónicas en la educación brasileña emprendido por Dermeval Saviani y colaboradores en la década de 1980, a pesar del punto de inflexión que posibilitaron al tener como supuesto epistemológico la dialéctica crítica para el estudio de los fenómenos educativos en su praxis, no lograron fertilizar los estudios sobre la Ciencia Pedagógica en el Grado de Pedagogía porque las carreras no estudiaban la Pedagogía y su campo disciplinar. A diferencia de otras ciencias que investigan la educación, la Ciencia Pedagógica tiene como constitutiva la dialéctica entre teoría y práctica. Esta fragilidad acentuó la crisis de identidad profesional y provocó discusiones nacionales sobre las posibles configuraciones del curso de Pedagogía en Brasil, con posiciones formativas defendidas, especialmente, por dos distintos grupos.

Mientras que el primero argumenta sobre el campo teórico y epistemológico de la Pedagogía como base de la formación de los profesionales de la educación, el segundo grupo defiende la docencia como base de dicha formación. Este grupo conquistó hegemonía político-ideológica y espacio en el Consejo Nacional de Educación en la formulación de las DCN del 2006. En los planes de estudio de la carrera de Pedagogía orientados por estas Directrices, no se estudia el campo histórico-teórico-práctico de la Pedagogía. Una vez más se evidencia la fragilidad de la Pedagogía en sus propios ámbitos. Este vacío también se pudo observar en los posgrados en Educación, como lo demuestra el bajo número de tesis y disertaciones insertados en el debate sobre el campo teórico de la Pedagogía, y el limitado número de líneas y grupos de investigación vinculados a los Programas que se dedican sistemáticamente a tal enfoque. Se destaca que la Pedagogía ni siquiera aparece en el árbol de conocimientos del CNPq.

La incidencia del paradigma de las Ciencias de la Educación en este contexto es un factor explicativo de la discontinuidad que experimenta la Pedagogía en el campo académico brasileño, que se revela en la ruptura entre el curso de graduación y el área de posgrado correspondiente. Ante esto, cabe preguntarse ¿cuál es el ámbito institucional de los estudios especializados/avanzados en Pedagogía? Los datos mencionados a lo largo del texto demuestran que la formación de posgrado en Educación no se ha configurado como este lugar, lo que implica el debilitamiento del debate específico sobre teoría e investigación pedagógica. Las configuraciones teórico-metodológicas de la investigación pedagógica requieren ser ajustadas de acuerdo a la necesidad de reflexionar y actuar en los contextos de la praxis. En este sentido, la investigación pedagógica se dirige a la práctica guiada por el propósito de producir teorías capaces de nutrir la reflexión y la acción de los educadores, sirviéndoles de instrumento para una praxis intencional fundamentada pedagógicamente, ya que busca develar las prácticas e intervenir en ellas de forma crítico-creativa.

Como se ha explicado en otros trabajos (Moreira y Pimenta, 2021; Pinto, 2018; Severo, 2018), entendemos que las actuales DCN del Grado de Pedagogía deben ser revisadas y actualizadas, tal como lo indican las problematizaciones analizadas en este artículo, y los caminos que proponemos para fortalecer la Pedagogía como campo teórico con base epistemológica crítico-dialéctica, como campo de formación de pedagogos y como campo de actuación profesional.

Sugerimos que este movimiento de revisión y propuesta de nuevas DCN, además de reunir asociaciones y entidades académicas del área, considere los resultados de investigaciones realizadas en la carrera de Pedagogía, así como análisis de eventuales experiencias desarrolladas por universidades públicas, que en las últimas dos décadas buscaron superar en sus proyectos pedagógico-curriculares de los cursos de Pedagogía los límites y problemas de la DCN del 2006, buscando formar al profesional pedagogo para actuar en la educación escolar en todas sus instancias y en la educación no escolar, demandada por otras instituciones que también se configuran con propósitos y acciones educativas.

Referencias

- Belletati, V., Pedroso, C., Domingues, I., Fusari, J. C., Gomes, M. O., Pimenta, S. G. y Pinto, U. A. (2019). *Cursos de Pedagogia: invasões na formação de professores polivalentes*. Cortez.
- Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 292/69*. Brasília.
- Brasil. (1996). *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Capés. (2019). *Documento de área – área: 38 – Educação*. MEC. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>
- Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação* [2a ed.]. Cortez.
- Freire, P. (1997). *Uma educação para a liberdade* [4a ed.]. Dinalivro.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* [17a ed.]. Paz e Terra.
- INEP. (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_2022.pdf
- Kassis, R. N. (2021). *A formação docente nas instituições de ensino superior privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Paulo.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Moreira, J. F. y Pimenta, S. G. (2021). Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Professora Dra. Selma Garrido Pimenta. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31 Especial), 925-948 <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>
- Pimenta, S. G. (org). (1996). *Pedagogia, ciência da Educação?* Cortez.
- Pimenta, S. G. (org). (2002). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. Cortez.
- Pimenta, S. G., Belletati, V., Pedroso, C., Domingues, I., Fusari, J. C., Gomes, M. O. y Pinto, U. A. (2014). *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. [s.n], 46 f.

- Pinto, U. A. (2018). Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. En M. A. Silvestre y U. A. Pinto (Eds.), *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (pp. 163-184). Cortez.
- Salles, R. S., Faernstein, E., Dal Poz, M. R. y Santos, P. S. M. B. (2020). Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 310-335. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.101107>
- Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia*. Autores Associados y Cortez Ed.
- Saviani, D. (2012). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* [2a ed.]. Autores Associados.
- Schmied-Kowarzik, W. (1989). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Brasiliense.
- Severo, J. L. R. L. (2018). Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em Revista* (online), 34, 1-23. <https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/?lang=pt>
- Severo, J. L. R. L. (2022). *A condição disciplinar da Pedagogia: perspectivas em Argentina, Brasil, Colômbia e México*. Relatório de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Silva Junior, C. A. (2017). Prefácio. M. A. y Pinto, U. A. (Ed.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (p. 7-15). Cortez Ed.
- Touriñan López, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. Netbiblio.