

Pedagogia, didática e escola pública

Itinerâncias da vida de
Selma Garrido Pimenta



Cristina d'Ávila
Leonardo Rolim Severo
Maria Isabel Almeida
(Organizadores)

Pedagogia, didática e escola pública

Itinerâncias da vida de
Selma Garrido Pimenta

Cristina d'Ávila
Leonardo Rolim Severo
Maria Isabel Almeida
(Organizadores)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristiane Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 **Cristina d'Ávila; Leonardo Rolim Severo; Maria Isabel Almeida**

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P371

Pedagogia, didática e escola pública: itinerâncias da vida de Selma Garrido Pimenta / Organizadores Cristina d'Ávila, Leonardo Rolim Severo, Maria Isabel Almeida. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

Epub

ISBN: 978-85-462-2454-8

1. Pimenta, Selma Garrido, 1943-. 2. Didática. 3. Ensino. I. d'Ávila, Cristina (Organizadora). II. Severo, Leonardo Rolim (Organizador). III. Almeida, Maria Isabel (Organizadora). IV. Título.

CDD: 370.7

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Pimenta, Selma Garrido, 1943-

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Sílvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Prof. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Volume 19



Somos gratos(as) à Selma Garrido Pimenta, pelo exemplo de força e luz.

A todos os(as) autores(as) que escreveram e a homenagearam através de suas memórias;

À Andréa Maturano Longarezi pelo apoio à publicação deste livro;

E a todos(as) que direta ou indiretamente colaboraram com a sua feitura,

Gratos(as)!

Cristina d'Ávila
Leonardo Rolim Severo
Maria Isabel Almeida

Gracias a la vida
Que me ha dado tanto
Me ha dado la risa
Y me ha dado el llanto
Así yo distingo
Dicha de quebranto
Los dos materiales
Que forman mi canto
Y el canto de ustedes
Que es mi mismo canto...

(Violeta Parra)

A educação é uma atividade exclusiva do humano, com dupla e simultânea finalidade: de inserir os novos humanos na sociedade humana existente e construí-los em sua subjetividade.

Selma Garrido Pimenta, 2019.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

I PARTE DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E ESTÁGIO

SELMA GARRIDO PIMENTA:
PROFESSORA, PESQUISADORA E MILITANTE,
UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO
ESCOLAR PÚBLICA 21

José Carlos Libâneo

SELMA GARRIDO PIMENTA – UNINDO PESSOAS
E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS NA
CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA E DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES 39

Maria Rita Neto Sales Oliveira

CONTRIBUTOS DA PROFESSORA SELMA GARRIDO
PIMENTA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
UMA CONSTRUÇÃO GIRASSOLEIRA 51

Elisangela André da Silva Costa

Elcimar Simão Martins

Maria Marina Dias Cavalcante

II PARTE PEDAGOGIA: TEORIA E FORMAÇÃO

PEDAGOGA SELMA GARRIDO PIMENTA:
A TEORIA E A PRÁTICA NA/DA PEDAGOGIA 69

Maria Amélia Santoro Franco

SELMA GARRIDO PIMENTA: UMA REFERÊNCIA
CENTRAL NOS ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA
NO BRASIL 85
Umberto de Andrade Pinto

A PROFESSORA E PESQUISADORA SELMA GARRIDO
PIMENTA E A PEDAGOGIA COMO TRINCHEIRA
DA PRÁXIS DA TRANSFORMADORA 97
Lenilda Rego Albuquerque de Faria

III PARTE

ESCOLA PÚBLICA E PRÁXIS EDUCATIVA

SELMA GARRIDO PIMENTA:
RESPONSABILIDADE ÉTICA, COMPROMISSO
POLÍTICO E CIENTÍFICO COM
A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA 119
Evandro Ghedin

O COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DE SELMA GARRIDO PIMENTA COM A
ESCOLA PÚBLICA: A PESQUISA-AÇÃO
CRÍTICO-COLABORATIVA COMO INSTRUMENTO
DE TRANSFORMAÇÕES 143
Geovana Ferreira Melo

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO VIDA-OBRA
E A FORMAÇÃO DOCENTE: A DIDÁTICA DE
SELMA GARRIDO PIMENTA 159
Silas Borges Monteiro

IV PARTE

AFAGOS POÉTICOS

ABRAÇANDO SELMA 177
Gepefe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

RECORDAÇÕES ACADÊMICAS: PARA SELMA	183
<i>Alda Junqueira Marin</i>	
UMA CARTA PARA A QUERIDA SELMA	189
<i>Manoel Oriosvaldo de Moura</i>	
PARA SELMA, UMA SINGELA MISSIVA	193
<i>Dermeval Saviani</i>	
FALANDO DAS PROXIMIDADES COM SELMA!	197
<i>Socorro Lucena</i>	
HOMENAGEM POR REMINISCÊNCIAS	201
<i>Branca Jurema Ponce</i>	
SELMA: ALGUMAS LEMBRANÇAS	205
<i>Iara Martins</i>	
SALVE, SALVE QUERIDA AMIGA SELMA	209
<i>Nanci Del Giudice Pinheiro</i>	
HOMENAGEM À PROFESSORA DOUTORA SELMA GARRIDO PIMENTA	211
<i>Mara Regina, Marcia e Miriam</i>	
CARTA À MINHA AMADA PROFESSORA SELMA	213
<i>Regina Célia Pereira Baptista dos Santos</i>	
CARTA PARA UMA INTELLECTUAL SENSÍVEL	215
<i>Cristina d'Ávila</i>	
PARA MINHA AMIGA SELMA	221
<i>Maria Isabel de Almeida</i>	

UMA CARTA PARA MINHA PROFESSORA 225
Leonardo Rolim Severo

UMA ÁRVORE FORTE COM RAÍZES PROFUNDAS:
HOMENAGEM À PROFESSORA
SELMA GARRIDO PIMENTA 229
Andipe – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENTREVISTA
UMA CONVERSA INTIMISTA COM
SELMA GARRIDO PIMENTA 231
*Terezinha Azerêdo Rios
José Cerchi Fusari*

V PARTE
CRONOLOGIA DA OBRA DE
SELMA GARRIDO PIMENTA

A VIDA E O PENSAMENTO DE SELMA GARRIDO
PIMENTA EM OBRA: CRONOLOGIA 265
Andréa Maturano Longarezi

SOBRE OS AUTORES 287

APRESENTAÇÃO

Em nossa perspectiva, o sujeito que se pretende é o sujeito da transformação. E para sê-lo necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de desumanização presentes na atualidade. Com isso, a educação praticada nas sociedades necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se explicita a gênese dessa desumanização e como ser superada.
(Pimenta, 2019)

Formar para transformar a si mesmo(a) e ao mundo a sua volta – esse sempre foi o ideal perseguido pela professora, autora e educadora Selma Garrido Pimenta. A professora Selma, signatária da sabedoria pedagógica de Paulo Freire, um dos seus grandes influenciadores, ao defender as lutas pela transformação das condições sociais desiguais da existência humana, esclarece a todos(as) sua vocação pela igualdade e justiça social.

A pedagoga Selma Garrido Pimenta graduou-se pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1965. Concluiu seu mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela PUC-SP em 1979 e, em 1985, seu doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela mesma instituição. Trabalhou como professora do ensino fundamental e médio; foi orientadora educacional na educação básica no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (Gepe), até 1969. Entre 1974 e 1988 foi professora associada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em 1989 passou a integrar o quadro docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), ministrando as disciplinas de Didática na graduação e Referências Teóricas da Didática na Educação Escolar na pós-graduação. Criou, então, em 1989 o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (Gepefe), o qual continua a conduzir ainda na atualidade, agora de modo

compartilhado com Maria Isabel de Almeida e José C. Fusari, ambos professores da Feusp. Sempre à frente de seu tempo, destacamos, em sua gestão, dois grandes e inovadores feitos: o curso de graduação em Pedagogia para os militantes do Movimento Sem Terra (MST), realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes e cursos de licenciatura de professores indígenas para comunidades indígenas.

Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (1997-1999) e exerceu o cargo de diretora (2002-2005) e, em seguida, o cargo de pró-reitora de Graduação até dezembro de 2009. Aposentou-se em 2013 e, desde então, é professora titular sênior na Feusp.

A Profa. Selma Garrido Pimenta é nacional e internacionalmente reconhecida por suas contribuições para os estudos sobre Pedagogia e Didática com referências que foram seminais na conformação de campos temáticos, a exemplo do Estágio na Formação de Professores(as), da Pedagogia Universitária e dos Saberes Docentes. Seu firme posicionamento em defesa dos princípios de uma escola pública que pratique o ideal de formação humana emancipatória imprime em sua produção acadêmica as marcas de uma intelectual orgânica consciente da responsabilidade social da Universidade em face aos desafios históricos do seu tempo. Mais além das contribuições que perpassam a trajetória intelectual da Profa. Selma Garrido Pimenta, quem com ela pôde conviver nos diferentes espaços acadêmicos pelos quais transitou, reconhece, ainda, seu cuidado ético e sua disponibilidade pedagógica, aspectos que refletem sua condição de formadora engajada em relações humanas de referência afetiva.

Este livro pretende ser um gesto de reconhecimento tanto em relação às contribuições intelectuais quanto às trajetórias de vida e de trabalho construídas pela Profa. Selma Garrido Pimenta.

O livro é composto de cinco partes:

- 1) Didática, formação de educadores e estágio;
- 2) Pedagogia: teoria e formação;
- 3) Escola pública e práxis educativa;
- 4) Afagos poéticos com cartas que tratam de “encontros com Selma” e uma entrevista biográfica;

5) Cronologia da obra de Selma Garrido Pimenta.

A primeira parte do livro inaugura as contribuições da produção acadêmica de Selma Garrido Pimenta sobre *Didática, formação de educadores e estágio curricular supervisionado*. Os autores que a compõem refletem sobre o campo da Didática em suas relações com o campo da Formação de Professores (para a educação básica e superior), apresentam as formulações teóricas da autora que nutrem diferentes estudos e práticas de estágio curricular supervisionado no Brasil e enaltecem sua militância em prol da educação escolar pública, laica e gratuita para todos.

No primeiro capítulo – “Selma Garrido Pimenta: professora, pesquisadora e militante, uma vida dedicada à educação escolar pública” – José Carlos Libâneo destaca a contribuição de Selma Garrido Pimenta nos vários campos da educação em que atuou e continua atuando: o campo teórico e investigativo da Pedagogia, a teoria didática, a formação de professores, a pesquisa em educação, entre outros temas derivados dessas temáticas.

No segundo capítulo – “Selma Garrido Pimenta – unindo pessoas e construindo conhecimentos na constituição da didática e da formação de professores” – a autora Maria Rita Neto Sales Oliveira discorre sobre as memórias de encontros com Selma chamando a atenção para aquilo que transcende a experiência individual por evidenciar valores e princípios que permeiam a construção da obra da autora. Na sequência, aborda sua produção acadêmica, incluindo um quadro com trabalhos apresentados principalmente nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e que indicam outros pilares da obra em pauta. Esclarece que a obra da autora significa o resultado de uma práxis que vai além do caráter acadêmico.

No terceiro capítulo – “Contributos da professora Selma Garrido Pimenta ao estágio supervisionado: uma construção girassoleira” – os(as) autores(as) Elisangela André da Silva Costa, Elcimar Simão Martins e Maria Marina Dias Cavalcante comparam meta-

foricamente a obra de Selma a uma “girassoleira”, trazendo em suas características a confiança e a durabilidade. De maneira análoga, a produção teórico-epistemológica da autora tem sido marcada ao longo das três últimas décadas por um compromisso ético e político com a formação e a profissionalização docente, com enfoque na Didática e no Estágio Supervisionado. Concluem os(as) autores(as) que as articulações girassoleiras de Selma Garrido Pimenta entre Didática, Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado colaboram de forma ímpar para a compreensão e o enfrentamento dos novos desafios que emergem da sociedade e que afetam de forma direta as instituições e o trabalho docente, fornecendo pistas valiosas, como, por exemplo, o convite ao diálogo e à colaboração entre escola e universidade.

Os textos que compõem a segunda parte deste livro – “Pedagogia: teoria e formação” – focalizam as contribuições da homenageada ao debate sobre a Pedagogia como ciência, como curso e como profissão. Reconhecendo-a como uma referência estruturante nesse debate, os textos realçam aspectos da teorização de Pimenta sobre a natureza epistêmica do saber pedagógico e sua constituição na relação com a práxis transformadora da realidade possibilitada por uma prática educativa emancipatória. A produção acadêmica da autora sobre a Pedagogia irrompe um silenciamento/apagamento desse debate desde os anos de 1980, sendo responsável por pautar pesquisas e experiências formativas em cursos de Pedagogia alinhadas ao reconhecimento da especificidade da Ciência da Educação e da profissão de pedagoga(o). Os textos de Maria Amélia Santoro Franco, Umberto de Andrade Pinto e Lenilda Rego Albuquerque de Faria apresentam, em consonância com o modo específico de aproximação das autoras e do autor com a produção de Pimenta, uma rede de conexões entre as teorizações sobre a Pedagogia, o Materialismo Histórico-Dialético, a defesa da escola pública e a crítica formativa ao processo de desconfiguração do curso de Pedagogia pelo avanço das políticas curriculares de matriz neoliberal e pela persistência de equívocos conceituais sobre a base que deve sustentar o próprio curso.

O primeiro capítulo dessa segunda parte é de autoria da professora Maria Amélia Santoro Franco e intitula-se “Pedagoga Selma Garrido Pimenta: a teoria e a prática na/da Pedagogia”. No texto, a autora situa os principais argumentos sobre Pedagogia na obra de Pimenta e suas implicações no debate sobre formação de educadoras(es), estágio e Didática, utilizando-se de referências históricas e pistas contextuais que demonstram a conexão da produção acadêmica de Pimenta e os desafios emergentes no campo educacional em torno desses temas. O texto é concluído com apontamentos das convicções epistemológicas e políticas que perpassam a teorização de Pimenta.

Na sequência, o professor Umberto de Andrade Pinto, em capítulo intitulado “Selma Garrido Pimenta: uma referência central nos estudos sobre a Pedagogia no Brasil”, comenta as principais contribuições da professora Selma Garrido Pimenta com os estudos sobre a Pedagogia no Brasil, seja como ciência ou como curso. Para tanto, apresenta cronologicamente essas contribuições por meio de sua atuação como pedagoga, como professora do curso de Pedagogia e como pesquisadora da Pedagogia. O texto resgata elementos históricos da vida e da atuação da própria Selma para explicar como sua produção se constitui como resposta às questões que atravessaram sua trajetória na luta por uma educação emancipatória, com especial destaque para a defesa da profissão de pedagoga(o).

Já o terceiro capítulo da segunda parte é assinado por Lenilda Rego Albuquerque de Faria. O texto intitula-se “A professora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta e a Pedagogia como trincheira da práxis transformadora”. A autora recupera trechos de uma entrevista concedida por Pimenta durante a sua pesquisa doutoral e explora a concepção sobre a Pedagogia como ciência dialética e sobre os dilemas formativos do curso de Pedagogia, sob as bases do Materialismo Histórico-Dialético. No texto, encontram-se, ainda, inserções sobre como Pimenta compreende o lugar da Pedagogia na Anped. A autora conclui que a produção acadêmica de Pimenta sobre Pedagogia manifesta-se como uma potência na reflexão e na busca por alternativas que assegurem uma formação consistente nos

curso de Pedagogia em face do cenário de incertezas decorrentes das políticas educacionais de caráter neoliberal.

A terceira parte discorre sobre “Escola pública e práxis educativa”. Nesta seção, o capítulo de Evandro Ghedin – “Selma Garrido Pimenta: responsabilidade ética, compromisso político e científico com a democratização da escola pública” – resume um trabalho de investigação conceitual, o qual teve por objetivo apresentar como, por meio da trajetória da professora Selma e dos conceitos aos quais se apropria, se evidencia seu compromisso ético, político e científico com a democratização da educação pública. Metodologicamente a investigação foi realizada seguindo-se a perspectiva da hermenêutica crítica, enquanto sentido das ideias, tradição epistemológica e o caminho da especulação. O texto conclui que a narrativa *de si* (Selma Garrido Pimenta) se compõe de um processo *para si* enquanto constitui e institui sua condição de intelectual crítica comprometida científica e eticamente com a democratização da escola pública de qualidade para todos.

De Geovana Ferreira Melo, o seguinte capítulo – “O compromisso político-pedagógico de Selma Garrido Pimenta com a escola pública: a pesquisa-ação crítico-colaborativa como instrumento de transformações” – tem por finalidade explicitar o compromisso político-pedagógico de Selma Garrido Pimenta com a escola pública. Para tanto, destaca as investigações científicas, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa, realizadas por esta intelectual, por expressarem esse compromisso, na medida em que essa decisão metodológica vincula-se à ideia de uma práxis potencialmente transformadora.

E, ainda na terceira parte, o texto de Silas Borges Monteiro – “Reflexões sobre a relação vida-obra e a formação docente: a didática de Selma Garrido Pimenta” – explora a relação entre vida e obra de Selma Garrido Pimenta. A ênfase na vida de um(a) pensador(a), por vezes, obscurece as tarefas filosóficas a que se propõe. Neste capítulo, Silas Borges Monteiro sustenta a importância da escritura como ponto de partida para a compreensão de um pensamento. Neste caso, a proposta do capítulo é tomar alguns textos de Selma

Garrido Pimenta para demonstrar como a autora opera a noção de didática e seu entrecruzamento com o tema da formação de professores. Para tal, o texto faz um exercício genealógico demonstrando a tese de que a formação de professores, como campo próprio de pesquisa, depende da noção de didática, que lhe serve de fundamento. Deste modo, se quer demonstrar como Pimenta transita entre a pedagogia e a filosofia para fundamentar uma posição, assumida pela autoria do capítulo, que a formação de professores(as) necessita da revisitação do que se entende por didática.

Os “Afagos poéticos” trazem cartas de quinze companheiras(os) de vida dos mais diferentes lugares e tempos. O fio condutor dessas cartas é a amizade, a consideração, a admiração, o encontro com Selma. Expressam de maneira unívoca o desejo de que Selma continue sendo Selma em suas relações com o mundo, com a educação e com suas amigas e amigos. Dentre os “afagos”, há também uma entrevista – “Uma conversa intimista com Selma Garrido Pimenta” – realizada por José Cerchi Fusari e Terezinha Azerêdo Rios, com o propósito de buscar na trajetória da entrevistada alguns registros que ajudam a formar uma imagem mais ampla de Selma, para além da sua vida pública e da produção acadêmica.

Para concluir este tributo a Selma, apresentamos a quinta parte do livro referente à cronologia da sua obra. Um capítulo escrito por Andréa Maturano Longarezi a partir de uma delicada pesquisa bibliográfica – “A vida e o pensamento de Selma Garrido Pimenta em obra: cronologia” – que sela esta conclusão e fecha o livro com chave de ouro.

Esperamos que os(as) leitores(as) se deleitem com este livro e que a homenageada se sinta por ele representada.

I PARTE
DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E ESTÁGIO

SELMA GARRIDO PIMENTA: PROFESSORA, PESQUISADORA E MILITANTE, UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

José Carlos Libâneo

É com muito prazer que trago este depoimento sobre minha convivência pessoal e profissional com Selma Garrido Pimenta, amiga, parceira de trabalho e de militância pela causa da educação escolar pública, e tantas outras causas, por ocasião da comemoração de seus 80 anos. Sinto-me privilegiado por ter participado, nessas décadas, de vários momentos da vida da Selma, testemunhando sua profícua e brilhante carreira profissional e intelectual. Junto-me aos colegas que compartilham desta publicação comemorativa para contar da minha convivência com Selma e destacar sua contribuição nos vários campos da educação em que atuou e vem atuando: o campo teórico e investigativo da Pedagogia, a teoria didática, a formação de professores, a pesquisa em educação, entre muitos outros temas derivados dessas temáticas.

As circunstâncias da vida nos permitiram percorrer caminhos comuns em nossa trajetória acadêmica e profissional. Fizemos nossa graduação na mesma universidade, a PUC-SP, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, nos anos 1960, Selma na Pedagogia, eu na Filosofia. Em seguida, entre os anos 1967-1969, compartilhamos da mesma experiência profissional no Grupo Escolar-Ginásio Experimental da Lapa na cidade de São Paulo, ainda que em escolas distintas, pois essa instituição tinha quatro unidades escolares. Já nos anos 1980, fizemos nossa pós-graduação em Filosofia da Educação também na PUC-SP. Enquanto Selma realizava seu doutorado concluído em 1985, eu concluía o mestrado e iniciava o doutorado. Nesse período, convivemos mais de perto por conta de nossas atividades na Associação Nacional de Educação (Ande) da qual ela foi presidenta por duas gestões (1983-1986), e eu vice-

-presidente na segunda gestão. Voltamos a nos encontrar em 1986 na Comissão Organizadora da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em Goiânia, organizada pelas entidades Associação Nacional de Educação (Anede), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Esse evento, cujo tema geral foi “Educação e Constituinte”, teve uma grande importância histórica para a área da Educação, pois lançou princípios da política educacional brasileira, muitos deles inscritos na Constituição de 1988, a partir da aprovação, em assembleia, da Carta de Goiânia, em cuja redação Selma e eu, como representantes da Anede, tivemos participação direta.

Ao longo da década 1980 e até, pelo menos o ano de 2006, estivemos envolvidos no movimento iniciado pela reformulação dos cursos de formação de professores na Pedagogia e nas licenciaturas, especialmente nos embates que travamos contra as teses da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em relação ao curso de Pedagogia e às diretrizes para a formação de professores. Nas últimas décadas continuamos nos encontrando em atividades acadêmicas e em inúmeros eventos da Anped, Endipe e em muitos outros eventos regionais e encontros de grupos de pesquisa, entre eles o Gepefe fundado por Selma e outros pesquisadores em 1989 na Faculdade de Educação da USP.

Presentemente, Selma chega aos seus ditosos 80 anos com vigor e lucidez e pode comemorar sua rica vivência profissional, a frutífera produção acadêmica, as experiências bem-sucedidas de gestão na instituição universitária e em entidades e grupos de pesquisa, a alegria de ver seus ex-alunos e ex-orientandos compartilhando de seus ideais e práticas. E recentemente, como uma espécie de final feliz após quase quarenta anos de investigações e de difusão de um posicionamento sobre o lugar epistemológico, científico e profissional da Pedagogia e da Didática, teve o privilégio e a alegria de testemunhar a iniciativa de outros pesquisadores e militantes pela mesma causa, e com sua participação, de liderarem a fundação, em 2018, da Associação Nacional de Didática e

Práticas de Ensino (Andipe) e, também, em 2021, da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed).

Gostaria de destacar alguns desses momentos de convívio com Selma. Conhecemo-nos como colegas de faculdade na PUC-SP desde 1964, ano sinistro do golpe que instalou no país a ditadura militar e se estendeu por vinte anos. Selma havia ingressado em 1962 no curso de Pedagogia enquanto eu, recém-saído de seminário católico, iniciava em 1964 o curso de Filosofia. Embora matriculados em cursos diferentes, ambos vivenciamos o clima acadêmico e político na faculdade em meio aos primeiros anos da ditadura, marcados pelas manifestações públicas tanto de apoiadores do golpe à direita quanto de estudantes e trabalhadores à esquerda. A movimentação política de resistência dentro da faculdade, com apoio de alguns professores, era dirigida pelo Centro Acadêmico, do qual eu fui tesoureiro e vice-presidente, cuja diretoria era formada por integrantes do movimento Ação Popular de orientação marxista-leninista fundado a partir de uma cisão da Juventude Universitária Católica (JUC). Em outras universidades e faculdades, também era forte a agitação estudantil, com a atuação de outros partidos de esquerda, entre eles o Partido Comunista e o Partido Trotskista. Selma era integrante da Juventude Universitária Católica, uma organização progressista que, à época, tinha intensa penetração no meio universitário em São Paulo e outros estados. Ela há de se lembrar das assembleias do Centro Acadêmico, da agitação nos corredores da faculdade, das passeatas e, também, da movimentação do regime militar que logo iniciou os atos de repressão e perseguição política. A boa formação acadêmica propiciada pela Faculdade de São Bento (hoje PUC São Paulo) e a vivência na política estudantil na nossa juventude teve importante papel nos rumos que daríamos à nossa atividade profissional após a formatura, principalmente nas nossas convicções por uma educação emancipatória dos segmentos mais empobrecidos da sociedade.

Nos anos 1968 e 1969, Selma trabalhou com orientadora educacional na equipe dirigente do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental III (Gepe III), uma das unidades experimentais do

já citado Grupo Experimental da Lapa. Também eu havia ingressado na mesma instituição em 1967 como diretor de outra unidade escolar do Grupo, o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental II (Gepe II). O Grupo Experimental havia sido fundado pela educadora Therezinha Fram, psicóloga e educadora, para realizar inovações e experimentação pedagógica visando produzir pesquisa de relevância para o aprimoramento pedagógico da rede estadual de ensino. Para isso, contava com autonomia administrativa e pedagógica. As “escolas experimentais” remontam ao movimento da Escola Nova iniciado por volta dos anos 1920 com o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” de 1932. As ideias de renovação educacional e de experiências inovadoras em métodos de ensino reapareceram mais tarde com a influência do movimento francês das “Classes Nouvelles”, origem das classes experimentais, em que se propugnava a adoção de métodos ativos. Em 1958 o Ministério da Educação (MEC) expediu o documento “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais”, cujo objetivo era orientar o funcionamento e a implantação das classes experimentais no sistema oficial de ensino. O movimento das “Classes Nouvelles” exerceram, à época, influência significativa em colégios católicos de São Paulo com a contribuição do padre jesuíta Pierre Faure e, em alguns casos, das ideias de John Dewey conjugadas com Emmanuel Mounier e Paulo Freire. Foi nesse contexto que ocorreu a fundação do Grupo Experimental da Lapa.

Foi um privilégio que Selma e eu tivemos em partilhar dessa experiência pedagógica logo no início de nossa carreira profissional. Lá pudemos formar nossas primeiras motivações em termos de conhecimentos e práticas pela construção da escola pública, principalmente a destinada às camadas pobres da população. Devo mencionar que nosso ingresso nas duas unidades escolares de ensino experimental se deu pelas mãos do Prof. Joel Martins. Ainda que em momentos diferentes, Selma e eu fomos indicados para trabalhar no Experimental por esse notável professor e pesquisador. Joel era um psicólogo educacional com vocação de pedagogo, influen-

ciado pela teoria de John Dewey e pela fenomenologia, e envolvido em causas sociais. Ensinava Psicologia da Educação no curso de Pedagogia e nas licenciaturas, mas era, particularmente, interessado em assuntos de currículo e formação de professores. Foi com o Prof. Joel que fizemos uma disciplina complementar chamada “Questões especiais de educação”, na qual fomos introduzidos na proposta deweiana da escola comunitária, uma das fontes teóricas em que baseava, inicialmente, o Grupo Experimental da Lapa. Joel era, também, uma espécie de consultor das duas experiências educacionais realizadas na rede pública do estado de São Paulo, já mencionadas, entre os anos 1962 e 1970, uma, o já mencionado Experimental da Lapa, outra o Ginásio Vocacional, fundado e dirigido por Maria Nilde Mascelani. Foi assim que vivenciamos essa rica experiência profissional, uma escola que nos formou em conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras à época, inclusive em pesquisa pedagógica.

Deixando o Experimental, conforme seus próprios relatos, Selma lecionou em cursos de Pedagogia de instituições particulares, ministrando disciplinas como Orientação Vocacional e Educacional, Metodologia de Pesquisa em Educação, Didática e Avaliação. Em seguida, ingressou como professora do curso de Pedagogia na PUC-SP em 1974, onde permaneceu até 1988 quando, no ano seguinte, fez concurso para professora da Faculdade de Educação da USP.

No relato da trajetória profissional de Selma, gostaria de fazer uma menção à nossa participação na Ande a partir de 1980, quando realizávamos estudos de doutorado. Foi, também, um momento de intensa aprendizagem acadêmica e política. O contexto histórico desse período era de transição política num momento de atenuação das ações da ditadura militar, o que permitiu o surgimento de movimentos sociais e associativos. A Ande foi fundada em agosto de 1979 por um grupo de professores e estudantes de pós-graduação em Educação da PUC-SP, tendo à frente Dermeval Saviani, com o objetivo de mobilizar o campo educacional no Brasil pela valorização da escola pública. A Carta de princípios da Ande (1981) definiu

sua proposta nos seguintes termos: “Propomos uma tomada de posição a favor e em defesa da democratização da educação em todos os seus níveis. Entendemos por escola democrática aquela que, de fato, é acessível a todos e cuja ação vem ao encontro das necessidades e anseios da maioria” (Associação Nacional de Educação, 1981, p. 57). Para dar visibilidade a esse princípio foi criada a Revista da Ande, que circulou durante dez anos. Na gestão de Selma como presidenta dessa entidade, da qual fui vice-presidente, assumi a coordenação da publicação da Revista. Entre as bandeiras políticas mencionadas na Carta de Princípios, destacavam-se a democratização do acesso à escola e a democratização do conteúdo de ensino. À época, os dirigentes e militantes da entidade já captavam os efeitos das medidas tomadas pelo regime militar de ampliação do acesso das camadas populares à escola, mas com perda da qualidade, “ampliação para menos”, como foi caracterizado mais tarde por alguns pesquisadores. Esta foi a razão pela qual a Carta de Princípios propugnava a revalorização da escola postulando, ao mesmo tempo, a democratização do acesso e permanência e a garantia da qualidade de ensino.

Tentando manter o critério cronológico deste depoimento, devo trazer as lembranças de participação de Selma no debate sobre a Pedagogia como ciência da educação e a Didática como teoria do ensino, em que ela aborda nas duas disciplinas os aspectos epistemológico, disciplinar, investigativo e profissional.

No âmbito da Pedagogia, destacam-se em seus estudos temas como a epistemologia da Pedagogia, a identidade profissional do pedagogo, os campos de atuação desse profissional, a concepção de curso de Pedagogia e o lugar da formação pedagógico-didática de futuros professores em todas as licenciaturas. Essa temática, conforme já mencionei, começou a ser discutida com mais intensidade na área da educação em 1980, ano que remete diretamente à I Conferência Brasileira de Educação (CBE) organizada pela Ande, Anped e Cedes, ainda na ditadura militar. Essas entidades pretenderam retomar a discussão da problemática educacional do país paralisada em razão do golpe militar de 1964. Entre os pontos fortes dessa problemática,

estava o sistema de formação de professores e, assim, um dos resultados dessa I CBE foi o início do movimento de reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, após anos de debate, culminou, em 1992, com a criação da Anfope. O lançamento do movimento de reformulação dos cursos de formação de professores levou, também, ao surgimento de embates entre diferentes posicionamentos teóricos e operacionais referentes ao tema. Foi nesse contexto que Selma, eu e outros colegas pesquisadores e formadores de professores nos engajamos intensamente no debate nacional em torno do campo teórico, investigativo e profissional da Pedagogia e da Didática. Selma teve singular atuação nesse embate acadêmico e político por meio de conferências, palestras e participação em comissões públicas, incluindo publicação de um bom número de livros e artigos. Foi, também, neste período que formamos, junto com outros colegas, um movimento de oposição às postulações do principal movimento pela reformulação do sistema de formação de educadores, a Anfope.

No entanto, quero ressaltar que o envolvimento de Selma com a especificidade epistemológica da Pedagogia e sua inserção nos debates sobre o sistema de formação de professores teve início desde o período de sua graduação em Pedagogia e da posterior especialização em Orientação Educacional na PUC-SP e de seu ingresso em 1968 na equipe pedagógica do Gepe III como orientadora educacional. Já imbuída de uma forte crença no papel da escola na democratização da sociedade, a experiência acumulada em relação às formas de organização do trabalho na escola, especialmente a assistência e apoio aos professores, resultou no impulsionamento de várias motivações de estudo, pesquisa e militância ao longo das décadas seguintes como a teoria pedagógica, a didática, a formação de professores, o estágio profissional, organização e gestão da escola, a pesquisa pedagógica. No final dos anos 1970 e ao longo de 1980 fez seus estudos de pós-graduação quando defendeu sua dissertação de mestrado (1979) e a tese de doutorado (1985), esta com o título: “Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública”. Começava aí a vastíssima produção acadêmica de Selma

voltada para as demandas mais prementes da escola pública, as finalidades da escola, a organização escolar, os requisitos da formação de professores, a didática, a pesquisa pedagógica. A tese de doutorado foi transformada em livro sob o título *O pedagogo na escola pública*, cuja primeira edição saiu em 1988, em que mencionava os pedagogos como profissionais necessários na escola, tanto na administração como na ajuda aos professores no ato de ensinar, dentro de um projeto pedagógico político de emancipação das camadas populares (Pimenta, 1988). Selma continua nesse texto afirmando que o acesso aos conhecimentos escolares como condição para democratização do saber depende da mediação dos profissionais da escola, o que põe a necessidade de ela organizar-se para favorecer o trabalho docente. Ela escrevia:

A transformação dos mecanismos internos da escola no sentido de conduzi-la ao encontro das reais possibilidades das camadas populares - permitindo que permaneçam na escola para elevarem o grau de consciência dos determinantes que as tornam dominadas, pela posse dos conhecimentos que a escola transmite, articulado com os interesses dominados, - é uma função política da escola que requer a capacidade dos educadores para reorganizarem a escola na direção da emancipação das camadas populares. (Pimenta, 1988, p. 12)

Antes mesmo da publicação do seu livro, em texto primoroso que denominou “A organização do trabalho na escola”, publicado em 1986 na *Revista da Ande*, Selma fazia uma declaração de princípios em relação ao papel da escola. Ela escrevia:

A finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática dos conteúdos de ensino – os conhecimentos produzidos e acumulados no movimento histórico pela humanidade – de modo a assegurar que os alunos deles se apropriem ativamente e possam reelaborar novos conhecimentos [...] embasados na compreensão científica do real. Os conheci-

mentos (a ciência, a técnica, a arte) traduzem-se nos instrumentos que possibilitam aos seres humanos não se submeterem passivamente às leis da natureza, mas interferirem nelas, dominando seus princípios e transformando-os, a fim de colocá-los a serviço da sobrevivência e da melhoria das condições de vida. (Pimenta, 1986, p. 29)

Após reafirmar que os objetivos da escola devem ser assegurados por um trabalho coletivo dos profissionais da escola, a autora conclui que a organização escolar requer profissionais não docentes – os pedagogos – visando à articulação do trabalho dos professores das várias disciplinas, o acompanhamento didático-pedagógico aos professores em questões metodológicas e de avaliação, a atenção às dificuldades de aprendizagem dos alunos. A despeito das críticas que apareciam à época de que defender a presença de especialistas na escola seria reproduzir na escola a divisão social do trabalho, ou seja, entre os que pensam e os que executam o trabalho, Selma compreendia que havia, sim, uma necessidade de divisão do trabalho na escola a fim de atender sua finalidade de socialização do saber, por meio de um trabalho coletivo. Posso afirmar hoje, na condição de parceiro de ideias e de práticas de Selma que, na verdade, desde o início, não tínhamos dúvidas acerca da identidade epistemológica da pedagogia, bem como da identidade profissional do pedagogo em sentido estrito. Já em 1986, Selma escrevia:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (Pimenta, 1988, p. 11)

As posições de Selma nesse período já vão delineando posicionamentos que antecipam o debate dentro dos movimentos pela reformulação dos cursos de formação de educadores iniciados em 1980, intensificado nos anos 1990 com a criação da Anfope em 1992. É nessa ocasião que essa Associação se mobiliza em torno do mote “a base da identidade profissional é a docência”, tendência já projetada por volta de 1984, do qual resultaram algumas consequências como a eliminação das habilitações, a cessação da formação específica para diretores, supervisores, planejadores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e a organização curricular do curso de Pedagogia destinada apenas à formação docente e não à formação do pedagogo em sentido estrito.

Em 1996 (Pimenta, 1996), Selma escreve um texto oportuno no qual aborda o tema das ciências da educação e as relações entre a educação, a pedagogia e a didática, depois revisto em publicação de 1999 (Pimenta, 1999). Após trazer a contribuição de autores internacionais sobre a especificidade epistemológica da pedagogia, ela conclui que a Pedagogia como ciência da educação tem como objeto a educação como prática social, portanto, uma ciência prática. Ela assume o posicionamento de Schmied-Kowarzik de que a Pedagogia é a ciência prática da e para a práxis educacional, tomando a educação como fenômeno histórico, inconcluso, dialético, cuja finalidade é a humanização.

Na sequência de seus estudos, Selma vai refinando esses conceitos remetendo-os às questões objetivas ligadas à especificidade epistemológica da Pedagogia (identidade profissional do pedagogo, currículo do curso de Pedagogia), assim como remeterá os conceitos da Didática à formação de professores. Desse modo, vai amadurecendo suas posições a respeito do campo científico da Pedagogia e suas derivações para a Didática e o sistema de formação de professores. Da minha parte, eu continuava acompanhando as reflexões de Selma. No mesmo livro mencionado anteriormente, eu escrevia um capítulo em que eu perguntava: “Que destino os educadores darão à Pedagogia?” Nessa ocasião, eu já estava alinhado a ela e

outros colegas no movimento de oposição às teses da Anfope. Foi com base nessa atuação conjunta e solidária que escrevemos, em 1999, o artigo publicado na revista *Educação e Sociedade* “Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança” (Libâneo; Pimenta, 1999), nos posicionando contrariamente às teses da Anfope e firmando posição em relação à concepção de pedagogia e de docência, à identidade profissional do pedagogo e suas áreas de atuação, às finalidades do curso e ao formato curricular. Foi assim que nos opusemos à identificação do conceito de pedagogia ao de docência e a conseqüente redução do curso de Pedagogia à preparação para a docência, à identificação conceitualmente indevida entre docência, gestão e pesquisa, à eliminação da formação específica do pedagogo em sentido estrito (pelo menos do diretor e do coordenador pedagógico), à negação da especificidade da organização escolar e das práticas de gestão e, em síntese, promovendo a negação da cientificidade e da legitimidade epistemológica da Pedagogia. Opusemo-nos, especialmente, a uma concepção de formação inicial desprovida da teoria pedagógica, pondo em risco real a sobrevivência do próprio campo do conhecimento pedagógico ou, como costumamos dizer, o sumiço da Pedagogia na pedagogia, e dos “pedagogos” nos cursos de Pedagogia.

No mencionado artigo de 1999, sete anos antes da aprovação da Resolução Nº 1/2006, fazíamos uma retrospectiva das ações da Secretaria do Ensino Superior do MEC visando à elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas e tornávamos público nosso posicionamento:

A proposta básica é a de que a formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica far-se-á, predominantemente, nas atuais faculdades de educação, que oferecerão curso de pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação. [...] O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos

do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da educação básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD, que integrará a estrutura organizacional das faculdades de educação e destinar-se-á à formação de professores para a educação básica, da educação infantil ao Ensino Médio. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 242)

Fomos firmando, assim, ao lado de colegas com as mesmas preocupações, uma convicção, para nós, muito forte, do entendimento da Pedagogia como teoria e prática da educação, ou seja, como ciência prática da e para a práxis educacional para investigar o processo de educação. Desse modo, em parceria com Maria Amélia Santoro Franco, sintetizamos assim nosso posicionamento:

Assumimos a Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências da educação. Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a formação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. [...] investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e métodos da educação, os procedimentos investigativos. [...] A educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação de qualidades humanas, enquanto o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. (Franco; Libâneo; Pimena, 2011, p. 61)

Como se sabe, com condições políticas favoráveis a partir de 2003, com o início do Governo Lula, o posicionamento da Anfope teve êxito com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação

da Resolução Nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Não obstante a aprovação e homologação dessa Resolução, o período que se seguiu foi de continuidade dos estudos de Selma e outros pesquisadores, insistindo em temas ligados ao campo teórico da Pedagogia e da Didática.

Em relação à Didática, os estudos e pesquisas mais recentes de Selma definem como seu objeto de estudo o ensino em sua relação com a aprendizagem. Selma a concebe como uma área de estudos da Pedagogia, igualmente de caráter prático, definindo-a nestes termos:

[...] estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, em que os sujeitos imediatamente envolvidos – professor e aluno – e suas ações – o trabalho com o conhecimento – são estudados em suas determinações histórico-sociais. [...] O objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem, mas o ensino em sua intencionalidade – a aprendizagem, tomados em situação. (Pimenta, 1996, p. 63)

Em texto escrito para o XIX Endipe (Pimenta, 2019), Selma reafirma sua visão de que o objeto da didática é o ensino em situação, no entanto, entendendo que ele se realiza apenas e tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Ainda que afirme que a didática se define basicamente como uma teoria do ensino, considera o ensino e a aprendizagem como indissociáveis:

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel mediador do professor na relação aluno-conhecimento, na qual o ensino existe para provocar a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos do processo, de tal forma que o processo una o aluno aos conhecimentos que estão sendo mobilizados, para que ambos, alunos e conhecimentos sejam colocados frente a frente, mediados pela ação do professor, o qual planeja, define, propõe e dirige as atividades e as ações

necessárias, para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. (Pimenta, 2019, p. 36)

Em seus escritos mais recentes, Selma denomina sua posição em relação à Didática como Didática Multidimensional, compreendendo o ensino em sua contextualização social, política, econômica e cultural, o que implica reconhecer sua complexidade. Para ela, abordar o ensino requer uma perspectiva multidimensional “que o compreenda como uma práxis pedagógica, que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza” (Pimenta, 2019, p. 34). Nessa perspectiva, a Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2016) se caracteriza pelos seguintes princípios: as atividades de ensino devem envolver os alunos em processos investigativos que lhes possibilitem problematizar a realidade e buscar alternativas de pensamento e reflexão; estabelecer processos dialogais no processo de construção do conhecimento na sala de aula; promover a relação entre teoria e prática visando à reflexão e ação com base na prática, voltadas para a transformação; reconhecer a atividade do professor como mediação entre o ensino e a aprendizagem; considerar a multidimensionalidade do ato pedagógico de ensinar e aprender compreendendo-o no contexto histórico, social, cultural e organizacional.

Tendo em conta sua compreensão do objeto da Didática em sua multidimensionalidade, essa disciplina configura, ou deveria se configurar, como eixo estruturante dos cursos de licenciatura. Para a ressignificação da Didática, suas pesquisas empíricas visaram captar o lugar ocupado pela Didática nas licenciaturas e as necessidades formativas, tendo em vista explicitar saberes necessários à formação de professores trazendo, com isso, a base para a formulação dos conteúdos da Didática para a formação inicial e continuada. Ela formula uma pergunta bem pontual em busca da ressignificação da didática: “em que medida os resultados das pesquisas têm permitido a construção de novos saberes e o enfrentamento de novas práticas, superadoras das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidos pelo ensino e pela escola?”

(Pimenta, 2019, p. 68). Reitera que a Didática como disciplina na formação de professores estuda o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista “preparar os professores para a atividade de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades de direcioná-la para o projeto de humanização” (Pimenta, 2019, p. 68).

Selma permaneceu na Faculdade de Educação da USP até 2013 quando se aposentou, continuando como professora sênior na Faculdade até os dias atuais. No período de USP, Selma desenvolveu profícua atividade docente e investigativa, especialmente no campo da Didática, mas também ocupou cargos de extrema relevância social e política para a instituição. Entre 1997 e 1999 coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação. No período de 2002-2005 foi diretora na Feusp e de 2006 a 2009, pró-reitora de graduação. É de grande relevância registrar que em 1989 fundou o Gepefe cuja influência se estende a grupos de pesquisa de vários Estados brasileiros e continua realizando uma bela trajetória de difusão de pesquisa e de formação continuada.

É membra atuante, desde 1982, do GT Didática da Anped, do qual foi coordenadora de 1996 a 1999, assim como tem participado e atuado nos Endipes. É associada e fundadora da Andipe, da qual foi vice-presidenta (2018-2022). É membra da RePPed. É integrante do quadro de pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 1993, na categoria de pesquisadora A1, e desde 2021, é pesquisadora sênior. Coordena, desde 2002, a Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP.

Selma tem uma vastíssima produção científica em artigos, livros e capítulos, em periódicos nacionais e de outros países (México, Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, França, Portugal, Inglaterra). Seus estudos no campo da Pedagogia, Didática e Formação docente, incluindo questões de Estágio profissional, Ensino Superior, Currículo e Políticas para a escola são, há décadas, referências obrigatórias de pesquisadores e formadores de professores. Faz parte do seu perfil profissional municiar sua produção teórica com pesquisa empírica,

mas realizada com professores, de caráter colaborativo, dentro de suas convicções acerca da unidade teoria e prática na formação docente.

Concluo este depoimento reiterando minha satisfação em lembrar momentos da trajetória de Selma Garrido Pimenta como professora, pesquisadora e militante, principalmente na condição de testemunha viva dessa trajetória, já que tive o privilégio de participar com ela em empreendimentos comuns na área acadêmica e profissional, sempre marcados por grande amizade e companheirismo. Para mim foi gratificante nestes quase sessenta anos (!!!) poder compartilhar pessoal e profissionalmente da vida da Selma, sempre admirando sua capacidade de reunir e unir pessoas, de captar sinais da realidade para tomar decisões, de organizar conceitos e compartilhá-los com seus alunos e ouvintes, e tantas outras virtudes. Tenho certeza de que um depoimento para um livro comemorativo é pouco para engrandecer a figura de Selma, mas, como continuamos na linha de frente das causas da Pedagogia, da Didática, da escola, dos professores, ainda teremos muitos outros momentos pela vida para reconhecer e reverenciar sua herança intelectual e profissional para a educação brasileira.

Enfim, alinho-me aos amigos, aos parceiros intelectuais, ao grande número de pessoas que foram formadas por ela, aos seus ouvintes em palestras e encontros, aos compartilhadores das causas políticas e sociais, e aos pesquisadores que trouxeram seu depoimento neste livro comemorativo, no total reconhecimento científico e profissional de Selma. Seu legado é inquestionável e brilhante, mas creio que possa sintetizá-lo no fato de que ela consumou em sua vida acadêmica e profissional um estreito vínculo entre seus estudos e pesquisas com a escola, e nela, com os professores e alunos, sem descuidar do reconhecimento dos condicionantes econômicos, políticos, sociais, culturais. Dirijo à minha amiga e parceira Selma os melhores dos meus desejos: que mantenha sua saúde e energia interior para sustentar seus motivos e suas causas para seguir na batalha interminável de construção de uma escola pública humanizante, emancipatória e democrática, que são as causas que conseguiu brilhantemente sustentar ao longo de sua profícua existência.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Carta de princípios. **Revista da Ande**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 57-59, 1981.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 55-78, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. **Revista da Ande**, São Paulo, ano 5, n. 11, p. 29-36, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SELMA GARRIDO PIMENTA - UNINDO PESSOAS E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Introdução

Aceitei com alegria o convite para participar deste livro que presta uma homenagem justa e afetiva à professora doutora Selma Garrido Pimenta, a nossa Selma, amiga e companheira na construção de uma educação pública, laica, gratuita e de excelência acadêmica e socialmente referenciada. Nessa construção, Selma escolhe o campo da Didática em suas relações com o campo da Formação de Professores, em uma brilhante trajetória acadêmica, para contribuir de forma primorosa naquela construção.

Do impulso à aceitação do convite, seguiu-se a consciência da responsabilidade da minha participação, na condição de amiga e companheira intelectual, por mais de trinta anos, da querida Selma. Ficavam as questões: como contribuir para que a apresentação da trajetória acadêmica da autora seja um instrumento educativo que nos estimule a participar cada vez mais daquela construção? Quais fontes tomaria como base para o registro da minha contribuição?

Foi nessas condições que busquei na memória eventos de encontros com Selma que mostram sinais de uma parceria amiga e estimulante pelo decorrer de tantos anos, em que a frequência de interação não interfere na nossa amizade e no companheirismo acadêmico. Com isso sou levada a registrar parte da epígrafe com a qual Selma inicia o seu *Memorial* (Pimenta, 1996) apresentado à banca de exame para o cargo de professora titular da Universidade de São Paulo (USP), da qual tive a honra de participar. Na epígrafe, a autora registra a partir de *Olhar a memória* de José Moura Gonçalves Filho “relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de [...]

reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora, pois não há evocação sem uma inteligência do presente” (Pimenta, 1996).

Voltando, então, às minhas lembranças, fui ao currículo de Selma, pesquisando sua produção acadêmica sobretudo a divulgada nos Endípedes e em reuniões da Anped.

Assim, de início, situo memórias de encontros com Selma chamando a atenção para aquilo que transcende a experiência individual por evidenciar valores e princípios que permeiam a construção da obra da autora. Na sequência, abordo a produção acadêmica da autora, incluindo um quadro com trabalhos de Selma naqueles eventos e que indicam outros pilares da obra em pauta. Esclareço que tratar da obra da autora implica situá-la como produto de uma práxis que vai além do caráter acadêmico da obra.

Encontros com Selma – valores e princípios que permeiam a obra da autora

A opção acadêmica pelo trabalho no campo da Didática e a expressão do compromisso com uma sociedade melhor para todos

Lembro-me bem de um dos meus primeiros encontros com Selma. Estávamos, Libâneo e eu, em 1989, por ocasião do V Endípede, *passando* pelos corredores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quando Selma se junta a nós sorrindo e dizendo “de mansinho” e com afeto: “os teóricos da Didática”. Naquele ano, Selma começa a integrar, por concurso público para a Didática, o grupo de professores da USP. Ao relatar sua aprovação no concurso, ela registra “vim de vez e inteira” (Pimenta, 1996, p. 30). De fato, depois de uma trajetória profissional já intensa e competente na área da educação básica à superior, particularmente no âmbito da orientação educacional, e inclusive como professora de Didática na PUC-SP, Selma faz opção contundente pela Didática. Ela chega na área, “de mansinho” e inteira mesmo, para ficar.

Importa lembrar, ainda, o fato de que a autora registra ao final daquele *Memorial* (Pimenta, 1996, p. 41-42) “de que é possível, com um trabalho comprometido, colaborarmos para a construção de uma sociedade de melhor qualidade para todos os seus partícipes”. Bem, isso expressa um dos princípios e valores da Selma, enquanto pessoa e intelectual sensível, generosa e que se coloca inteira na luta por uma sociedade mais humana.

Desde então, seguem-se vários encontros com a amiga e companheira nos âmbitos da construção acadêmica, da administração e avaliação, do ensino, da pesquisa e da divulgação de conhecimentos, mormente no contexto dos Endipes, no Grupo de Trabalho (GT) de Didática da Anped, na Comissão de Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em bancas de exame de trabalhos de conclusão de curso, ou na elaboração de livros e textos nos campos da Didática e da Formação de Professores.

A não prepotência acadêmica e o companheirismo na construção acadêmica

Em 4 de julho de 1994, após termos participado de uma mesa-redonda no VII Endipe, Selma me envia uma carta que descubro em meus guardados: “estou remetendo-lhe uma cópia do texto que apresentei em nossa mesa redonda. [...]. Gostaria de ouvi-la sobre o texto e sobre a importância de prosseguirmos essa discussão. [...]. Talvez fosse interessante prosseguir-la na Anped”. Trata-se de mesa que abordara tema tão caro para Selma, ou seja, os fundamentos epistemológicos da Didática. Ainda nessa década, lembro-me dos nossos encontros “caseiros” e da sua acolhida quando da minha presença em São Paulo, a propósito de estágio de pós-doutorado na PUC-SP. Encontros sempre permeados por discussões sobre Educação, Didática e Formação de Professores.

Na década de 2000, após meu retorno de outro estágio de pós-doutorado, este realizado em Portugal, que inviabilizou minha

participação no XVI Endipe, Selma me introduziu na participação no XVII Endipe e nas discussões e luta coletiva relativas ao projeto de criação da Andipe. Nesse projeto, Selma contribui para a reunião de sujeitos da Didática e da Prática de Ensino, não medindo esforços para a materialização da Associação, a despeito de todas as adversidades próprias da criação de uma Associação Científica.

Selma é a pessoa que está sempre ali, sem qualquer prepotência para compartilhar, para incentivar o nosso crescimento como pessoas e sujeitos históricos na constituição dos nossos campos de estudo. Foi nessas condições que, mais recentemente, enviei a ela, para sua apreciação, esquema de texto relativo à minha participação em sessão especial do XXI Endipe. E Selma enviou-me sugestões valiosas a respeito, além de cópias de dois textos seus que poderiam subsidiar meu trabalho. Suas sugestões envolvem o não esquecermos de que ao tratarmos do campo da Didática, há que focalizarmos: questões epistemológicas; concepção e posicionamento da Didática em sua relação com a Pedagogia; concepção de ensino; e a práxis na transformação do contexto social mais amplo, cujas determinações são evidentes na história da educação e da Didática. Temas caros para a autora que, em toda a sua obra, se apresenta como leitora atenta de movimentos na constituição do campo da Didática, de Comênio até os dias de hoje, como registra em sua exposição em *live* por ocasião da preparação para o XXI Endipe (Pimenta, 2022).

Dentro disso, importa registrar que a autora não deixa de situar, sem desconhecer as contradições societárias, o contexto social mais amplo em que se situam os campos da Didática e da Formação de Professores. Isso, quer naquela *live* ou quando discute, por exemplo, o que ela denomina de “ondas críticas da didática em movimento” (Pimenta, 2019), ou, ainda, quando trata das políticas públicas para formação docente, (Pimenta; Severo, 2020). Neste último caso, a autora lembra o “avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo” (Pimenta; Severo, 2020, p. 104), na segunda década do século atual.

A atuação serena e justa em atividades administrativas, de avaliação e ensino, fundamentada naquele compromisso e na democratização da educação e do ensino de qualidade como direito de todos

Estive com Selma em atividades de administração e avaliação acadêmicas, quer em coordenação de Endipe ou do GT de Didática, quer em comissão de avaliação da Capes, ou em bancas de exame de defesa de trabalhos de conclusão de curso. Nessas atividades aprendi com Selma os princípios de serenidade e justiça.

No Endipe e GT de Didática da Anped, do qual foi coordenadora de 1996 a 1999, Selma estava sempre aberta para acolher com sabedoria e respeito os estudos e pesquisas dos *históricos* e dos mais novos na Didática, contribuindo para a formação de equipes sólidas na reconstrução da Didática. Na Comissão da Capes, lembro-me das nossas conversas em que víamos e revíamos critérios que implicassem uma avaliação a mais possível objetiva, coerente e justa dos programas de pós-graduação em Educação no país. Nas bancas de exame, a presença da professora Selma era evidente num processo de acompanhamento formativo de estudantes para além do ensino em sala de aula.

Vale mencionar, também, o planeamento dos Endipes de 1998 e 2012, quando Selma participou da sua coordenação geral ao lado de Alda Junqueira Marin. Nesse contexto, lembro-me de reunião na Faculdade de Educação da USP, quando fomos convidados vários de nós, de diferentes instituições, para pensarmos juntos a realização do IX Endipe de 1998. Discutíamos, entre outros aspectos, o tema daquele Endipe que ficou assim definido: “Olhando a qualidade do ensino, a partir da sala de aula”. Coerentemente, no tema do XVI Endipe de 2012, tem-se “Didática e Prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”.

A construção e divulgação coletivas do conhecimento, a centralidade da formação docente na construção da Didática e a presença no processo de constituição da Didática

O trabalho coletivo e a relação Didática e Formação de Professores

Uma visão panorâmica do currículo de Selma é suficiente para reconhecer, além dos já mencionados, um dos pilares metodológicos da sua obra: o engajamento competente na construção e divulgação individual e coletiva do conhecimento científico-tecnológico. São muitos trabalhos construídos pela autora, em diferentes tempos e espaços nacionais e internacionais e que culminaram com a sua publicação. Aqui se evidencia também a posição de educadora-formadora de novos estudiosos, por parte de Selma. Aliás, é frequente ouvi-la dizer da importância de os pesquisadores *históricos* viabilizarem espaços para os mais novos.

No âmbito da pesquisa, as linhas de pesquisa e os projetos dos quais a autora participa, a maioria com equipes envolvendo pesquisadores de várias instituições, reiteram outro dos pilares da obra da autora: a defesa pela relação estreita entre Didática e formação de educadores e professores. Fica claro que, para Selma, a Didática só encontra sentido no âmbito da formação docente. Aqui, é curioso constatar que do foco na Didática na formação de professores da educação básica, os trabalhos da autora passam a focalizar também a Didática do ensino superior, no âmbito da Pedagogia Universitária.

É nesse contexto que se situam os vários livros da autora pelos quais se afirmam e/ou se reiteram suas posições teórico-metodológicas, entre as quais: a presença contínua em várias publicações do tema do estágio na formação docente. Isso desde as reflexões da autora em sua tese de livre-docência que deu origem ao livro *O estágio na formação de professores* cuja primeira edição em 1994 é seguida de várias outras (Pimenta, 2012): a valorização da construção cole-

tiva do conhecimento que acolhe de forma generosa e competente o trabalho de estudantes, como ocorre no livro *Professor reflexivo* com primeira edição em 2002 também seguida de várias outras (Pimenta; Ghedin, 2012); e a defesa daquela estreita relação entre a Didática e a Formação de Professores, como expressa o livro *Didática e Formação de Professores* (Pimenta, 2011a). Nele se encontra novamente uma construção coletiva, no caso, unindo professores e pesquisadores brasileiros e portugueses, para, segundo a autora, fertilizar o debate e a pesquisa na área da Didática. Em seu capítulo nesse livro (Pimenta, 2011b), evidenciam-se outros pilares da obra de Selma. Esses se referem à defesa do que ela considera fundamental na ressignificação da Didática: discussão epistemológica como ponto de partida; entendimento da Didática como área da Pedagogia; e tratamento do ensino como prática social – “prática educacional em situações historicamente situadas” (Pimenta, 2011b, p. 53) – tendo em vista “um processo de incorporação e de emancipação social” (Pimenta, 2011b, p. 24).

Resta indicar o fato de que, na obra da autora, a estreita relação entre os campos da Didática e da Formação de Professores caminha na direção de se tratar a centralidade dessa formação na construção do campo da Didática. Isso pela defesa da ressignificação desse campo pela prática e pela teoria docentes, já na década de 1990 (Pimenta, 1998). De certa forma, essa defesa implica uma abordagem diferente da abordagem mais comum, pela qual, conforme Oliveira (2020), se discute a centralidade da Didática na formação docente.

Novos pilares e a presença no processo de constituição da Didática

A produção acadêmica da autora nos Endipes e em reuniões nacionais da Anped, indicada em quadro a seguir, é mais uma amostra expressiva dos pilares da sua obra.

Endipe/ Anped(*)		Títulos gerais
V	1989	1. A busca da integração da didática e prática de ensino no magistério 2. Didática e prática de ensino no magistério 2º grau
VII	1994	Educação, pedagogia e didática
17 R		O Estágio na formação de professores
VIII	1996	Didática na licenciatura e no pós-graduação Para uma ressignificação da didática
19 R		Para uma ressignificação da didática
IX	1998	1. A prática (e a teoria) docente re-significando a didática 2. Olhando a qualidade do ensino ao partir da sala de aula 3. A pesquisa colaborativa universidade/escola, a formação de professor reflexivo e investigativo e a construção de saberes e práticas pela equipe escolar (Coautoria)
X	2000	1. A pesquisa fecundando a prática docente (Coautoria) 2. A pesquisa em didática – 1996/2000
23 R		A pesquisa em didática – 1996/2000
Produção acadêmica da autora – 1989-2021 (continua)		
24 R	2001	1. Professor reflexivo 2. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores (Coautoria).
XI	2002	Didática, didáticas especiais e formação de professores
25 R		A produção da didática
XII	2004	Professor-pesquisador
XIII	2006	A didática como campo epistemológico da formação de professores
XIV	2008	Epistemologia da prática ressignificando a didática

XV	2010	Pedagogia, Formação de Professores - e agora? <i>Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.</i>
33 R		A construção da didática no GT de Didática (Coautoria)
34 R	2011	As pesquisas em didática e as questões teórico-metodológicas (Coautoria)
XVI	2012	Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. (Trata-se do tema do Endipe)
XVII	2014	1. Processos didáticos na formação de professores (Simpósio) 2. Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre os cursos de Pedagogia. 3. Formação de Professores e Práticas Formativas nas Licenciaturas 4. Multidimensionalidade no Processo de Formação de Professores da Educação Superior
37 R	2015	PNE e a condição docente
XVIII	2016	Profissionalização docente – Simpósio (Coautoria).
38 R	2017	1. Os (des)caminhos das políticas de formação docente 2. A pesquisa na formação inicial de professores (Coautoria)
XIX	2018	1. Para onde vai a didática? (Sessão especial) 2. As licenciaturas e a formação de professores polivalentes 3. A Didática na contemporaneidade 4. Formação de professores
Produção acadêmica da autora – 1989-2021 (continuação)		
XX	2020	1. Versões da didática na BNC da Formação Docente no Brasil (Coautoria) 2. A didática na BNC da Formação Docente no Brasil (Coautoria)
40 R	2021	1. A formação de professores, pesquisas e políticas atuais 2. Pedagogia universitária em construção 3. Por uma didática freiriana no ensino superior

Produção acadêmica da autora – 1989-2021 (conclusão)

Fonte: <https://bit.ly/44BqpsS>. Acesso em: 12 maio 2023.

(*) Algarismo romano para Endipe; algarismo arábico seguido de R para Reunião Anped.

Os dados do quadro apresentado referem-se a trabalhos completos e resumos, além de trabalhos em painel e pôster, divulgados nos eventos em questão, em autoria ou coautoria, sempre que foi possível essa identificação.

Quanto a características já apresentadas neste texto, têm-se: o estudo da Didática em relação com a formação de professores da educação básica e, mais recentemente, da educação superior; o tratamento de questões epistemológicas e a resignificação da Didática.

Além disso, nos trabalhos apresentados nesses eventos, salientam-se: os estudos no contexto das políticas públicas, em momentos em que elas tratam particularmente da formação de professores, como evidencia o subtítulo do trabalho no XV, indicado em itálico no quadro. Salta aos olhos também a questão da pesquisa como fundamental na construção da Didática e da Formação de Professores. Assim, Selma contribui para a construção do âmbito investigativo-teórico da Didática, em estreita relação com o âmbito curricular.

Finalmente, registram-se trabalhos sobre o desenvolvimento profissional de professores e a profissionalização docente. Aqui não dá para esquecer a presença da autora na Andipe, cuja atuação envolve congregar os sujeitos da Didática e da Prática de Ensino, na luta pela democratização da educação com excelência acadêmica e socialmente referenciada.

No entanto, talvez uma das maiores contribuições da autora para a constituição da Didática, em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional, tal como discutidos por Oliveira (2023), seja sua presença marcante nos grandes movimentos dessa constituição, ou seja: construção da identidade da Didática, diálogo crítico com as políticas educacionais e compromisso com a defesa de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Consideração final

Os pilares da obra da professora doutora Selma Garrido Pimenta, expressos neste texto, são apenas uma amostra dessa obra tratada nos

limites objetivos e subjetivos de elaboração do texto. Deseja-se que ele expresse pelo menos um pouco da grandeza da obra da autora na constituição dos campos da Didática e da Formação de Professores.

Referências

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A constituição do campo da Didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 21., Uberlândia, 2023. (No prelo).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, Vozes, 2020, p. 213-229.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente resignificando a didática. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 153-176.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e Prática de Ensino: histórico, avanços, ausências e desafios. *In*: **Endipes e a didática**: histórico e embates atuais, 2022. (Transmissão ao vivo). Disponível em: <https://bit.ly/3PNuiGP>. Acesso em: 22 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Memorial**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. (Texto encadernado).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unindo teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil? Guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (orgs.). **Didática e saberes-fazer pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020, v. 1, p. 104-120.

CONTRIBUTOS DA PROFESSORA SELMA GARRIDO PIMENTA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA CONSTRUÇÃO GIRASSOLEIRA

Elisangela André da Silva Costa

Elcimar Simão Martins

Maria Marina Dias Cavalcante

Em busca dos fios de sol: palavras introdutórias

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Freire, 1996, p. 25)

Iniciar a escrita de um texto que deve tratar dos contributos da professora Selma Garrido Pimenta para as articulações que se tecem entre Didática, Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado é um desafio que nos remete a múltiplas indagações: por onde começar? Que caminhos devemos trilhar? Quais horizontes vislumbramos? Como poderemos seguir? Aonde chegar? A partir dessas indagações, utilizando a metáfora do girassol, nasceu a ideia de escrevermos um texto que pudesse lançar luzes sobre suas formulações teóricas, sem perder de vista as experiências concretas de formação, vida e trabalho, a partir das quais foi tecido o caminhar dessa intelectual, marcado pela potente presença no mundo e com o mundo.

Tal qual um girassol se movimenta em busca do sol, Selma Garrido Pimenta construiu com entusiasmo de pesquisadora, lealdade à sua linhagem epistemológica e vitalidade renovada no encontro com os outros, um referencial teórico sólido, que há mais de três décadas ilumina a outros pesquisadores. Assim, na indissociabilidade entre teoria e prática, orientada pelo materialismo histórico-dialético, ultrapassou a dimensão individual, abarcando a coletividade,

compreendendo que, do mesmo modo que os girassóis iluminam uns aos outros, nós aprendemos e nos fortalecemos em comunhão.

O trânsito de Selma Garrido Pimenta por diferentes espaços de vivência, debate e defesa da educação pública vem permitindo a construção e o amadurecimento de seu pensamento crítico acerca das relações que se estabelecem entre formação e trabalho docente. O olhar atento, a escuta sensível e a postura dialógica junto a inúmeros educadores e estudantes que debatem os desafios presentes nos diferentes tempos históricos têm permitido a atualização e a ampliação de sua produção teórica que colabora, de maneira significativa, para a compreensão dos limites e das possibilidades de atuação dos educadores no contexto brasileiro.

Focalizaremos, neste texto, os contributos especificamente postos para o Estágio Supervisionado, tomando como principais pontos de referência as obras *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?*, publicada em 1994 e *Estágio e Docência*, escrita em parceria com Maria Socorro Lucena Lima, publicada em 2004. Nessas obras são apresentadas as formulações teóricas que têm nutrido diferentes estudos e práticas de estágio curricular supervisionado no Brasil.

A relevância desses contributos pode ser contabilizada nas 5.574¹ publicações acadêmicas que versam sobre o tema e as utilizam como referências, fato que as colocam no cenário nacional como as principais referências para as reflexões sobre o estágio supervisionado em nosso país. Além das citadas obras, é preciso destacar a vasta produção² de Selma Garrido Pimenta, o que contabiliza 102 capítulos de livros, 37 livros organizados e 85 artigos publicados em periódicos, além de trabalhos divulgados em eventos, produções técnicas, entrevistas, entre outros.

1. Conforme o Google Acadêmico, em maio de 2023, sendo 1.709 citações da obra *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* e 3.865 citações da obra *Estágio e Docência*.

2. Conforme os indicadores de sua produção no Currículo Lattes, disponível em: <https://bit.ly/44BqpsS>. Acesso em: 27 maio 2023.

Iluminando e sendo iluminada: a produção teórica como exercício dialógico

Os desafios de ensinar e aprender a profissão têm se tornado cada vez mais complexos e convidado os educadores a refletirem de forma crítica sobre diferentes aspectos que se fazem presentes no exercício profissional docente, seja na educação básica ou superior. A reflexão sobre esse fenômeno, cabe ressaltar, não se dá no vazio teórico. Ela carece de referências que lancem luzes sobre os elementos históricos, sociais, políticos, pedagógicos e epistemológicos que atravessam os processos educativos, desvelando as tensões e contradições que emergem das permanentes disputas de interesse entre diferentes grupos e projetos de sociedade em torno da formação de professores (Saviani, 2009). A busca por essas referências tem conduzido um grande número de estudantes de graduação e pós-graduação, educadores e pesquisadores da área da educação à leitura dos escritos da professora Selma Garrido Pimenta.

A produção acadêmica desta intelectual nasceu de seu envolvimento com a formação de professores na década de 1980, que foi sendo fortalecido a partir de seu ingresso como professora de Didática, no ano de 1989, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesse contexto, foi desenvolvida a tese de livre-docência, com exame realizado em 1993, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação, pertencente à Universidade de São Paulo, que deu origem ao livro *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?*, que logo se tornaria uma das referências para os estudos no âmbito do Estágio Supervisionado.

A referida obra, publicada pela Editora Cortez, encontra-se em sua 11ª edição e 4ª reimpressão, e está dividida em quatro partes que problematizam concepções e práticas de Estágio Supervisionado, situando-as historicamente de modo que sejam dialeticamente compreendidas as formas através das quais o contexto social as afetam.

A obra se inicia com a discussão acerca dos conceitos de prática presentes nos cursos de formação de professores e suas implicações nos Estágios Supervisionados. As reflexões tecidas articulam diferentes aspectos presentes no cenário educacional nacional entre as décadas de 1930 e 1980, marcadas pela formulação de leis, criação do curso normal e pela emergência de debates relacionados ao movimento de crítica realizado por educadores brasileiros e tomam como fontes leis e textos produzidos em âmbito nacional que abordam esse período histórico no qual se insere a formação de professores em perspectivas descritivas e interpretativas.

Verificamos, a partir do movimento analítico da legislação produzida até a década de 1960³ e dos cursos de formação para o magistério, na modalidade normal, implementados neste período, o desvelamento de questões referentes ao frágil estatuto da docência como profissão e à compreensão da prática como imitação de modelos, geralmente associados ao ideário das classes sociais dominantes.

Tal perspectiva avançou, ainda, para a década de 1970, contexto em que foi aprovada a Lei 5.692 (Brasil, 1971) que reconfigurou a estrutura do ensino, transformando o curso normal em profissionalizante, acentuando a perda de sua especificidade e reedição da ambiguidade dos termos Didática, Práticas de Ensino e Estágios. Assim, a concepção de prática presente nos Estágios ofertados pelos referidos cursos estaria ligada, de forma reducionista, acrítica e descontextualizada, à perspectiva de aquisição de experiência e à reprodução de práticas consideradas consagradas como eficazes.

Na medida em que esses processos formativos se tornaram objeto de investigação por parte de educadores vinculados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir da década de 1940; e a outros coletivos como a Anped, com atuação marcante a partir da década de 1980, foram sendo evidenciadas críticas diversas a elementos como a distância

3. Década de 1930 - legislações estaduais; décadas de 1940 a 1960 - Decreto-Lei nº 8530/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

entre as práticas presentes nos currículos dos cursos e a realidade concreta das escolas, assim como a carência de fundamentação pedagógica, além da articulação entre as disciplinas e os professores.

Surge desse movimento de críticas e reflexões, denúncias e anúncios, a compreensão das relações indissociáveis entre teoria e prática, indicando que os cursos de formação deveriam avançar em termos teóricos e políticos para oportunizar aos futuros professores uma compreensão ampla das características das escolas, dos problemas reais por elas enfrentados e das complexas relações sociais de onde tais problemas emergem. Tal compreensão indicava a necessidade de reconfiguração radical da organização dos currículos dos cursos de formação, atentando não somente para os conteúdos e os métodos de ensino, mas também para os sujeitos, as finalidades dos processos formativos e as circunstâncias nas quais tal processo se desenvolveria.

Visualizamos, a partir do exposto, a compreensão da educação como uma prática social situada historicamente e não neutra que demanda dos educadores o olhar crítico, problematizador e investigativo sobre os projetos educacionais formulados ao longo da história. Essa referência conceitual nos apresenta a importância da compreensão da Pedagogia como Ciência da Educação que reconhece a complexidade da prática educativa, problematizando suas finalidades e compromissos, e da Didática como área da Pedagogia que se ocupa dos fenômenos de ensinar e aprender, ou seja, a essência da atividade docente (Pimenta, 2012).

Para a leitura crítica dos processos de formação de professores, a autora recorre ao conceito de práxis, como unidade entre teoria e prática, contribuindo para a superação da visão dicotômica de ambas no contexto dos currículos.

Vázquez (1968, p. 223), um dos referenciais teóricos por ela utilizados, define práxis como “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Nela, teoria e prática cumprem com finalidades distintas, mas são interdependentes uma da outra. A teoria orienta, a partir de elementos cognoscitivos e teleológicos, a prática, que por sua vez cumpre com a função de dar materialidade aos processos de transformação da realidade.

Ao articular esses distintos pontos de referência, Pimenta (2012) pontua que a Pedagogia orienta a práxis educativa e a Didática problematiza os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, explicita a Didática como teoria dos processos de ensino e aprendizagem fundamental aos processos de formação docente e o Estágio como componente curricular, como uma atividade, evidenciando sua relação com a Didática e como possibilidade de constituir-se como eixo articulador dos cursos de licenciatura.

De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio é o espaço-tempo de articulação entre a teoria e a prática, que contribui para a construção da identidade profissional dos licenciandos e pode ser desenvolvido de diversos modos, evidenciando a colaboração entre a universidade e as escolas, articulando processos de pesquisa no âmbito das escolas, tomando a práxis como pontos de partida e de chegada.

Após a apresentação de um amplo diagnóstico da realidade investigada, numa perspectiva histórica e dialética, Pimenta (2012) finaliza esta obra com a análise da experiência concreta dos estágios desenvolvidos nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams)⁴, recorrendo a referências diversas, como documentos, observações diretas e entrevistas. Da triangulação de dados e da análise crítica deste objeto de investigação, com especial atenção às relações estabelecidas entre teoria e prática, emergem tanto anúncios quanto denúncias. Os anúncios se relacionam a uma potencial reconfiguração da compreensão de Estágios, superando a perspectiva que historicamente o reduziu ao momento prático da formação e da prática como imitação de modelos. No que se refere às diferentes denúncias, destacamos as que dizem respeito aos desafios presentes nas relações estabelecidas entre escolas-campo, estagiárias e comunidade, a ausência de uma maior

4. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Projeto na década de 1980 e financiado pelo Ministério da Educação com o objetivo de contribuir para a qualificação dos professores, de modo que estes profissionais tivessem condições de responder às demandas das camadas populares (Brasil, 1983).

reflexão sobre a profissão e vivências de situações mais próximas da realidade vivida pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

A partir desse conjunto de reflexões, a autora nos apresenta a concepção do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor e a Pedagogia como “ciência prática da e para a práxis educacional” (Pimenta, 2012, p. 208).

As leituras da obra *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* e os seus estudos em diversos espaços de formação culminaram com outras investigações e publicações, em periódicos, dissertações, teses e outros livros. Nesse esteio, destacamos *Estágio e Docência*, escrito pelas professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima.

O encontro dessas pesquisadoras com a temática do livro ocorreu há mais de três décadas e tem se fortalecido a partir do desenvolvimento de pesquisas, da articulação com outros pesquisadores através do Gepefe e do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB), além da efetiva participação em eventos, como as reuniões anuais da Anped, no GT de Didática, e o Endipe, entre outros que permitem a atualização dos debates.

O referido livro conta com a revisão técnica de José Cerchi Fursari e foi originalmente publicado no ano de 2004, pela Editora Cortez. Na oitava edição da obra, publicada no ano de 2017, as autoras mantiveram a base da estrutura original em torno de três grandes temas. Contudo, realizaram o movimento de revisão, atualização e ampliação das discussões referentes à temática central do livro, mantendo o revisor técnico e incluindo como colaboradoras as professoras Elisângela André da Silva Costa, com a temática “tecnologias e educação”, e Erika Barroso Dauanny, com a temática “avanços teóricos práticos do estágio supervisionado”.

O livro aborda o estágio e suas diferentes concepções, problematizando os seguintes pontos: os horizontes para onde a formação de professores caminha a partir da prática concebida como imitação de modelos e como instrumentalização técnica; as categorias teoria e prática, a partir da histórica cisão entre ambas nos processos formati-

vos, indicando a perspectiva da práxis como unidade teoria e prática e sua relevância no contexto dos estágios. Este movimento nos coloca diante de uma disputa que traduz tanto questões de ordem epistemológica, quanto de ordem política, presentes nas disputas que atravessam o campo de formação de professores no Brasil (Saviani, 2009).

Pimenta e Lima (2017) trazem uma discussão sobre o estágio e a construção da identidade profissional docente, tomando como referências os contributos teóricos e metodológicos dos trabalhos apresentados em diferentes “Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino” (Endiipe). Considerando os conhecimentos produzidos e socializados nestes encontros, com temas recorrentes e emergentes, as autoras o afirmam como “espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelo aprender com o grupo, pela busca de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação” (Pimenta; Lima, 2017, p. 58).

Outro aspecto importante na obra é a discussão sobre estágio, didática e prática de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, quando as autoras apresentam tensões e contradições que se fazem presentes nesses espaços e que decorrem tanto dos limites existentes na legislação educacional, quanto da própria trajetória histórica dos mestrados e doutorados que valorizam a formação do pesquisador e não a do professor. Tal tendência vem impactando de forma negativa a construção dos conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes que atuam no ensino superior. Esta discussão dialoga com as reflexões trazidas por Aroeira e Pimenta (2018), quando defendem a Didática em suas dimensões teórica, profissional e investigativa como essencial nos processos de formação docente. Asseveram ainda a importante articulação entre Estágio, Didática e as demais disciplinas dos cursos de licenciatura.

A partir de um olhar atento sobre as diferentes determinações que atravessam a formação inicial de professores, são apresentadas discussões sobre a legislação de estágio, na educação básica, na formação de professores, com uma importante abordagem com-

parativa entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (vigente na ocasião da publicação da última edição do livro). A partir da análise desses documentos, é possível visualizar os avanços e os retrocessos da legislação. Outro elemento que merece destaque é a inclusão do debate sobre o estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual são apresentadas tensões e contradições que apontam para condições desiguais de formação dentro de um mesmo contexto, reproduzindo, no interior dos cursos de licenciatura, as desigualdades que se fazem presentes nas relações sociais mais amplas. Essas discussões têm sido recorrentemente retomadas nos últimos anos, tendo em vista a publicação de uma nova Resolução que trata da formação inicial de professores e que representa um verdadeiro retrocesso em relação às que foram analisadas pelas autoras; e o debate sobre a expansão dos projetos de iniciação à docência no Brasil e as tensas relações que estabelecem com as políticas educacionais contemporâneas, orientadas pela perspectiva neoliberal (Costa, 2018; Alves; Martins; Leite, 2021).

Pimenta e Lima (2017) discutem sobre o estágio para quem não exerce o magistério, articulando a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos licenciandos no trânsito que realizam entre a universidade e a escola por ocasião dos estágios, destacando a necessidade de compreensão crítica das diferenças existentes entre as culturas dessas instituições, colocando em pauta o movimento de ensinar e aprender a profissão docente. As autoras apresentam sugestões, caminhos e possibilidades que iluminam a construção de estratégias formativas por parte dos professores que atuam na condução dos estágios supervisionados no contexto dos cursos de licenciatura. Discutem, na sequência, o estágio para quem já exerce o magistério, articulando o movimento de reflexão sobre a prática que emerge das atividades desenvolvidas pelos estagiários, reconhecendo esse exercício como uma oportunidade de formação contínua. Esse movimento, que articula os eixos conceitual, metodológico e político, permite uma leitura ampla e crítica das relações

estabelecidas entre teoria e prática, o exercício profissional docente e a escola pública como referência. Assim, o Estágio é fortalecido como oportunidade de ressignificação de saberes e como estratégia de fortalecimento e valorização da profissão professor.

A reflexão segue abordando o estágio nas disciplinas específicas, com ênfase nos contributos da didática, colocando em evidência a necessidade de articulação entre os elementos mais amplos da educação e da formação com as especificidades de cada área do conhecimento. Essa postura nos indica que as questões político-ideológicas, éticas, psicopedagógicas e didáticas precisam ser consideradas no movimento de ação-reflexão-ação sobre/na formação dos professores das diferentes áreas, visando superar as heranças da abordagem prescritiva e normativa da didática no contexto das licenciaturas. A sala de aula é apresentada pelas autoras como espaço onde saberes são compartilhados e compreensões amplas sobre as possibilidades de ensino e de aprendizagem, a partir das histórias de vida e da cultura dos sujeitos, são tecidas. Tal referência vem iluminando diferentes experiências investigativo-formativas no contexto das licenciaturas, como as desenvolvidas por Costa, Martins e Lima (2021) e por Pereira (2020).

Pimenta e Lima (2017) discutem ainda o estágio em atividade não docente, destacando a contextualização da docência no cenário social mais amplo, no qual se articulam escola, comunidade e sociedade. As autoras chamam a atenção do leitor para a importância da reflexão sobre os sistemas de ensino, responsáveis pela materialização das políticas educacionais, e para a necessidade de leitura crítica das finalidades que se estabelecem para os currículos e para a formação dos educandos, com especial olhar para a defesa da autonomia da escola e da educação como um direito. A discussão sobre essas determinações que atravessam a educação e a formação de professores é trazida por Fusari, Almeida e Pimenta (2023), em capítulo que integra a obra *Retratos da Escola Pública Brasileira em tempos neoliberais*, organizada por Martins *et al.* Este livro foi fruto de trabalho colaborativo entre professores de diferentes estados brasileiros vinculados ao Gepefe.

As autoras trazem para reflexão os processos de planejamento e vivência de estágios a partir do diálogo proposto pela universidade junto a estudantes de cursos de licenciatura e professores de diferentes instituições de ensino superior sobre os processos de planejamento e vivência de estágios. A partir das experiências vividas por esses sujeitos, é possível ao leitor identificar limites e possibilidades das práticas desenvolvidas, considerando as diferentes modalidades de organização, experiências e saberes gerados, culminando numa perspectiva avaliativa que aponta para sugestões que se relacionam à reformulação curricular, à articulação entre ensino e pesquisa, ao seu desenvolvimento ao longo do curso e ao respeito às especificidades de cada contexto.

A partir dessas diferentes perspectivas, são apresentados elementos teóricos e metodológicos presentes no estágio em forma de projetos, que envolvem professores e estagiários como sujeitos desde o diagnóstico até o processo de avaliação, oportunizando a prática de problematização, leitura crítica da realidade, articulação entre teoria e prática, além da construção do conhecimento a partir de ações de colaboração previstas. As autoras apontam, ainda, para sugestões de temáticas como forma de ilustrar o potencial formativo dos projetos, tanto para os estudantes dos cursos de licenciatura como para os estudantes e professores da educação básica.

Esta oitava edição do livro traz como acréscimo à obra original uma discussão valiosa para o contexto atual em torno do estágio supervisionado e as tecnologias digitais da informação e comunicação em cursos de licenciatura, problematizando os princípios e valores presentes na contemporaneidade, sua assimilação nos hábitos e subjetividades dos sujeitos e os impactos que geram nos currículos escolares. Pimenta e Lima (2017) apresentam um panorama, com experiências concretas desenvolvidas em diferentes contextos, a partir das publicações de trabalhos nos Endipes e de experiências desenvolvidas em universidades situadas em diferentes estados brasileiros. O movimento reflexivo propõe uma abordagem não reducionista das relações entre tecnologia e educação, reafirmando o fortalecimento das possibilidades de humanização das relações nos processos de mediação realizados entre os sujeitos através das tecnologias.

As autoras apresentam ainda os avanços teóricos e práticos do estágio supervisionado pautados na compreensão do professor como intelectual crítico-reflexivo, capaz de ler criticamente a realidade e de elaborar estratégias de ação para superar os desafios presentes na formação de professores e no exercício profissional docente, articulando teoria e prática, ensino e pesquisa. A perspectiva dos grupos colaborativos de estágio com pesquisa é apresentada como possibilidade de aproximação crítica e refletida dos estagiários com os contextos de atuação profissional, fortalecendo a identidade dos futuros professores como intelectuais com sólida formação teórica e o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente.

O movimento de constituição original do livro *Estágio e Docência*, sua recorrente edição e recente atualização e ampliação, pode ser compreendido como resultado das trajetórias históricas de suas autoras, marcadas pela vivência cotidiana da formação de professores nos seus contextos de atuação profissional, articulando o debate sobre o necessário diálogo entre a educação básica e a educação superior.

Iluminando novas direções: a produção sobre estágio continua

Uma girassoleira tem em suas características a confiança e a durabilidade. De maneira análoga, a produção teórico-epistemológica de Selma Garrido Pimenta tem sido marcada ao longo das três últimas décadas por um compromisso ético e político com a formação e a profissionalização docente, com enfoque na Didática e no Estágio Supervisionado.

A formação docente assume a função de pensar o trabalho do professor como uma possibilidade de formar sujeitos para a construção de aprendizagens significativas e atitudes reflexivas. Logo, não há exercício docente de qualidade fundado no ativismo esvaziado, mas no fazer pedagógico iluminado pela reflexão constante durante todo o processo, como afirmou Freire (1996) na epígrafe que abriu este texto.

Dessa forma, compreendemos que a ação articuladora entre as obras de Selma Garrido Pimenta se realiza em diferentes matizes e contornos, significando a possibilidade de descortinar o Estágio Supervisionado entre:

- A complexidade de ensinar e aprender a profissão, o que exige uma leitura crítica da realidade, integrando a teoria ao contexto profissional para que se possam desvelar as contradições presentes e sinalizar possibilidades de mudanças;
- A necessidade de os cursos de formação dialogarem de modo mais próximo com o contexto escolar, considerando os sujeitos que o compõem e as complexas relações sociais, com vistas a uma reconfiguração dos currículos das licenciaturas;
- Uma leitura crítica dos processos de formação docente, considerando a Educação como uma prática social, a Pedagogia como Ciência da Educação e a Didática como área da Pedagogia que se ocupa do processo ensino e aprendizagem;
- Os limites da legislação educacional e o foco dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador como entraves à construção de conhecimentos pedagógicos para a atuação no ensino superior;
- A possibilidade de compreensão crítica entre a universidade e a escola no exercício de ensinar e aprender a profissão para os estagiários que ainda não exercem a docência, e para os que já exercem a docência, o estágio como oportunidade de formação contínua, favorecendo uma leitura crítica entre teoria e prática, tomando a escola pública como referência;
- A necessária articulação entre os elementos mais amplos da educação e da formação com as especificidades de cada área do conhecimento, considerando os vínculos que se estabelecem entre escola, comunidade e sociedade;
- Uma perspectiva avaliativa com sugestões relativas à reformulação curricular, à articulação entre ensino e pesquisa, ao estágio em forma de projetos; ao desenvolvimento do estágio ao longo do curso;

- O diálogo com as tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de licenciatura como fortalecimento das possibilidades de humanização das relações;
- A atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, que considera o professor como intelectual crítico-reflexivo.

As articulações girassoleiras de Selma Garrido Pimenta entre Didática, Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado colaboram de forma ímpar para a compreensão e o enfrentamento dos novos desafios que emergem da sociedade e que afetam de forma direta as instituições e o trabalho docente, fornecendo pistas valiosas, como, por exemplo, o convite ao diálogo e à colaboração entre escola e universidade.

Referências

ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, 2021.

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

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

COSTA, Elisangela André da Silva. **Diálogo pedagógico entre escola e universidade a partir da formação inicial de professores**: o caminho e o caminhar da Unilab. 2018. 126f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Elisangela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio Supervisionado e Cartas Pedagógicas: o que dizem essas bem traçadas linhas? **RECEI**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 7, n. 22, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva; ALMEIDA, Whashington A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Elcimar Simão *et al.* **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

PEREIRA, Áurea da Silva. O estágio como dispositivo formativo para pensar novos desafios no processo de formação docente. **Seminários Avançados Perfil do Crítico Cultural/2020—Pós-Crítica/UNEB**. Disponível em: <https://bit.ly/3D8pVOQ>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? 11. ed., 4. reimpr. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

II PARTE
PEDAGOGIA: TEORIA E FORMAÇÃO

PEDAGOGA SELMA GARRIDO PIMENTA: A TEORIA E A PRÁTICA NA/DA PEDAGOGIA

Maria Amélia Santoro Franco

Selma tem sua trajetória de pesquisadora/pedagoga marcada pela insistência em articular a teoria educacional com a prática pedagógica. Desde o início de seu trabalho como orientadora educacional, sua preocupação tem sido a consolidação de uma escola pública, democrática, justa, capaz de produzir transformações em direção à democratização da sociedade. Nessa busca, seu instrumento de luta é, essencialmente, a Pedagogia, como campo de conhecimento específico, como Ciência da Educação.

Uma breve incursão na história da Educação brasileira nos indica⁵ que, até o início dos anos 1980, dominava o entendimento da Pedagogia como a Ciência da Educação, com viés positivista, devido à forte influência da educação católica na concepção pedagógica da Educação, bem como na influência da Pedagogia católica na formulação do referencial teórico e científico da Pedagogia, fortemente inspirado nos pedagogos clássicos alemães a partir de Herbart, com fundamentos positivistas e normativos.

Com o advento da influência do pensamento marxista na Educação, associada à incorporação da Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron, e da Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser, conforme nos indica Saviani (1983), novos questionamentos surgem, demonstrando que a Pedagogia, tal como se desenvolvia, funcionava como aparelho repressor do Estado. Assim, a Pedagogia passa a ser vista em seu caráter ideológico disfarçado. Ou seja, ela não era neutra e passa a ser criticada pelo seu caráter “reprodutor”, conservador, razão que levou algumas instituições formadoras a assumir a formulação francesa de “Ciências da Educação”.

5. Conforme já escrevemos em: Franco, Maria Amélia Santoro; Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Revista Educação em Foco*, ano 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

Em 1988, Selma produz um livro, fruto de sua tese de doutorado, denominado *O pedagogo na escola pública*, em que defende a polêmica tese em favor do pedagogo, negando-se a uma defesa corporativista dos *especialistas* na escola. Assim se expressa:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (Pimenta, 1988, p. 55)

No final do século passado, em torno de 1998, deparei-me com outro livro coordenado por Selma sobre a Pedagogia, no qual ela indaga na famosa capa: *Pedagogia, ciência da educação?*

Nada me instigou tanto em minha trajetória de pesquisa do que essa pergunta em relevo nos livros da época! Interrompi o doutorado que já fazia, cuja temática era a identidade do pedagogo, e parti para buscar interlocução com a autora e organizadora do referido livro.

Selma me recebeu com alegria e com seu ânimo costumeiro. Ela vinha de viagem da Europa, onde a questão da Pedagogia estava sendo também estudada tanto em Portugal como na França, e estava com muita vontade de me orientar nesta jornada. Neste momento, ela me deu onze livros em francês, tanto de Houssaye como Milaret, Fabre, Charlot, dentre outros, e assim embarcamos na reflexão desta questão tão importante!

Quando, por influência da teoria marxista da divisão do trabalho, a compreensão da escola como aparelho reprodutor do Estado opressor e lugar de fomento da ideologia dominante perdeu espaço, os estudos pedagógicos sistematizados foram substituídos por estudos sobre docência, assumindo-se que a base da formação de todo educador é a docência (Encontro Nacional da Anfope, 6., 1992, Belo Horizonte).

No contexto da polêmica que se abriu no país, sobre a ênfase a ser dada nos currículos de formação de professores, adversários dessa posição criticaram, nas propostas da Anfope, o enfraquecimento dos estudos pedagógicos, uma vez que os cursos de Pedagogia deixaram de formar o “pedagogo” em sentido estrito e passaram a formar, exclusivamente, o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

A partir de então, passamos⁶ a resistir às teses da Anfope e a assumir a Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que busca a construção de um conjunto organizado de conhecimentos que se erigem da prática para a práxis e vice-versa.

É interessante perceber a relação dialética que Selma vai sempre tecer, estabelecendo o pedagógico como ponto de sustentação da atividade docente e, ao mesmo tempo, percebendo que a própria atividade docente é que alimenta a construção de conhecimentos pedagógicos. Com esse posicionamento, já estava preparando seus futuros estudos: aprofundamento da compreensão da atividade científica da Pedagogia e, por outro lado, o interesse pelas questões da Didática, estudos esses que, ainda hoje, estão sendo pesquisados por ela em pleno vigor em suas atividades atuais.

No entanto, é sempre a questão da teoria e da prática que a instiga a pensar e produzir. Suas pesquisas, estudos e falas carregam sempre a dialética: a Pedagogia fundamentando a Didática, vista como teoria do ensino, e a Didática oferecendo à Pedagogia o manancial que fundamentará a teoria desta.

Selma esteve sempre nos movendo com suas pesquisas, sempre coerente e fiel à tese de que a Pedagogia precisa se firmar como ciência, uma vez que as práticas pedagógicas adentram a sociedade e criam possibilidades de intervenção crítica e diferentes espaços. Assim, consideramos que a Pedagogia tem o inevitável caráter de criticidade.

Selma pedagoga, atenta ao “espírito do tempo” e às “situações-limite” que cada tempo histórico ia suscitando, como nos ensinava

6. Selma, Libâneo e eu.

Freire, impunha-se a si mesma a tarefa de continuar aprofundando-se na práxis educativa. Nesse empenho, os trabalhos e pesquisas vão se enredando e se estruturando numa militância pedagógica que tece contribuições para múltiplas atividades educativas, organizadas nos campos de estudos a seguir.

A Pedagogia do estágio

Por esta trilha, em que se entrelaçam a Pedagogia e a Didática, Selma vai centrar-se na questão do estágio na formação do professor, com sua pesquisa de livre-docência, desenvolvida em 1993.⁷

Como ela mesma diz, o tema do estágio impôs-se como uma necessidade. Necessidade de analisar como se compunham, no processo de formação, a teoria e a prática; ou a prática da teoria; ou mesmo a teoria das e nas práticas. Selma introduz o termo *práxis*, na perspectiva marxista, mas, antes de tudo, sua preocupação era buscar uma forma de realçar a indissociabilidade da *teoriaprática-teoria*. Para adentrar na práxis, foi preciso refinar os procedimentos metodológicos, e assim Selma inicia, para não mais abandonar, a postura colaborativa como forma de investigação. Mergulha no universo das escolas públicas de formação de docentes e reafirma a importância de determinados espaços/tempos institucionais para possibilitar aos futuros docentes entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejem um novo olhar sobre essa prática.

A autora realça que, nesse processo, a teoria instrumentaliza o olhar e a prática coletiva decodifica a teoria. Já em 1988⁸ propunha que o estágio fosse a atividade articuladora dos cursos de formação de professores. Hoje, essa condição do estágio está sendo sugerida pelas atuais Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. No

7. *O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)*. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993.

8. Cf. Pimenta (1988).

entanto, permanece como discurso legal, uma vez que, na prática, ainda não existem as condições que Selma considera fundamentais para a prática do estágio como práxis.

Entre essas condições, aponta: horas de trabalho pedagógico remuneradas; equipe pedagógica articulada ao projeto de formação; integração universidade-escola básica; supervisão da formação: os espaços para trabalhar coletivamente os confrontos com a prática; tempo integral para formação; estágios iniciando-se desde o primeiro momento de formação na universidade; participação efetiva dos docentes na construção e na prática do projeto pedagógico.

Talvez até sem perceber, já nessa época, a autora estava organizando-se para trazer aos educadores brasileiros tanto a questão dos *saberes docentes* como a questão *da reflexividade* na formação e prática do educador, conceitos que emergem em suas pesquisas a partir da década de 1990.

Os saberes pedagógicos

A questão dos saberes Selma vai aprofundar à medida que seu olhar foca, de um lado, o professor que atua na escola pública e, de outro, o futuro professor, o aluno da licenciatura, na universidade.

Selma vai percebendo – nas orientações que oferece aos professores da escola pública, nas pesquisas-ações que ali realiza e nas pesquisas que orienta – que o professor precisa desenvolver saberes práticos, mas precisa também, em seu processo de formação, munir-se de saberes teóricos, pedagógicos ou dos conteúdos com que vai lidar. Ela distingue, nessa imbricação dos saberes na/para a prática, o papel da Didática.

[...] entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ain-

da não está configurada teoricamente. Essa vasta e complexa produção tende a ficar perdida, diluída e ao nível do senso comum. (Pimenta; Ghedin, 2008, p. 7)

Esse olhar para a prática cotidiana dos docentes permite à autora ir adentrando na práxis docente e estruturando seu conhecimento sobre os saberes que se vão instituindo na prática e que, ao mesmo tempo, são instituidores dessa prática.

Selma, nesse processo, aprofunda o que Houssaye tem apontado (1993, p. 28): o professor precisa de formação pedagógica voltada não para aquilo que deve fazer, nem para o que vai fazer; o importante é que os olhos do pesquisador, do formador, estejam voltados para o que o professor faz. É com base nessa realidade que se inicia o processo formativo. A questão é a seguinte: qual é o sentido daquilo que o professor faz? Por que ele faz o que faz? Essa realidade, ensina-nos Selma, deve ser apreendida, discutida, e por meio dela nos aproximamos dos saberes da prática, dos saberes da experiência.

Ela realça, pois, que nos processos formativos é fundamental o conhecimento dos saberes práticos dos docentes, saberes que são fundamentais para a constituição de teorias, assim fundamentadas pela prática e não para a prática.

À pergunta sobre qual o interesse das ciências da educação para as práticas, responde:

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares (história, psicologia etc.). (Pimenta, 1999, p. 26)

Selma insiste neste ponto: para bem formar um professor, não basta que lhes repassemos conhecimentos das diversas ciências; é

preciso que o formando reelabore esses conhecimentos, transformando-os em saberes, estes, sim, elaborados com base na prática.

A prática pedagógica como objeto da Pedagogia

Ela se pergunta: “Para onde vai a Pedagogia? A Pedagogia é a ciência? Possui objeto próprio? É ciência da prática? Aplicada? Ou é teoria da educação? Ou ainda apenas uma técnica?” (Pimenta, 1996, p. 10).

Nesse livro, vai agrupar textos de alguns autores, especialmente portugueses e brasileiros, para discutir de forma mais aprofundada a questão da cientificidade da Pedagogia. Por meio dessa obra muitos pedagogos passam a refletir sobre tal questão, embalados por reflexões de Nóvoa, Libâneo, Mazzotti e da própria Selma.

A importância desse momento reside no fato de trazer à tona a questão da prática como objeto da ciência da educação, além de afirmar ser a Pedagogia a ciência que estuda a educação na ótica da prática educativa. Outras ciências estudam a educação, devem e precisam fazê-lo; no entanto, só a Pedagogia o faz com o filtro da prática educativa. Assim se expressa a autora:

O objeto/problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de ser uma ciência prática: parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (Pimenta, 1996, p. 57)

Nessa perspectiva, para dar conta de tal objeto, a referida ciência precisa buscar meios de revelar, de modo crítico, as contradições sociais que impedem a educação e os educadores de exercer sua autonomia. Assim, Selma considera que Didática e Pedagogia devem caminhar juntas, uma vez que ambas possuem um caráter prático. Afirma que o objeto específico da Didática é a problemática do *ensino em situação*, em que aprendizagem, aluno e professor estão em perene articulação.

Essa preocupação continua presente e assim declara a autora:⁹

É lógico que a pós-modernidade nos traz toda essa discussão da cultura nos espaços institucionais, e da cultura no sentido antropológico, da cultura no sentido social e econômico. Eu acho que ela traz contribuições que mexem com a didática, no sentido de aprofundar essa perspectiva da presença dos sujeitos no processo. Eu acho que ser um didático hoje na universidade, nos cursos de graduação, me demanda sair de uma certa tendência de verdades construídas e inquestionáveis. Eu acho que a perspectiva pós-moderna nos desafia, sobretudo com o desenvolvimento dessa grande área dos estudos da cultura, e dos estudos do protagonismo dos sujeitos.

Ou seja, a questão do protagonismo e da participação dos sujeitos da prática é sempre uma preocupação de Selma. Talvez seja nessa direção que ela traz aos educadores brasileiros a questão do professor reflexivo.

Saberes pedagógicos e o professor reflexivo

Ao trazer estudos e pesquisas sobre o professor reflexivo, especialmente os estudos de pesquisadores franceses, portugueses e espanhóis, Selma está constantemente alertando para a importância do espaço organizacional das escolas como a matriz fecundadora das práticas significativas. Assim se expressa, em 1999, ao analisar seu itinerário teórico/metodológico como pesquisadora:

Os estudos e pesquisas sobre formação de professores na tendência do professor reflexivo confirmam que essa

9. Entrevista concedida em 2010 a Lenilda Rego Albuquerque de Faria para sua tese de doutorado: *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. 2011. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

categoria, organização da escola, possui uma grande importância na formação de professores, conforme já indicávamos em estudos anteriores.¹⁰ Este achado da pesquisa bibliográfica redirecionou o desenvolvimento da pesquisa de campo, fazendo com que optássemos por concentrar o estudo em duas escolas.¹¹

Escolhi essa citação para pôr em realce o espírito investigativo que move a pesquisadora: estava estudando os egressos da licenciatura, tentando identificar os saberes necessários à prática e, também, a importância da disciplina de Didática para essa formação. Assim que percebe, nos dados iniciais da pesquisa, o peso do espaço institucional, do espaço organizacional da escola, na configuração das práticas, logo redireciona o foco e vai deter seu olhar no espaço da escola pública, ao mesmo tempo que aprofunda estudos sobre a pesquisa-ação colaborativa.

Nessas pesquisas, Selma vai fechar um círculo entre os estudos da Pedagogia, das Ciências da Educação e da Didática; além disso, vai compreender, de forma bem articulada, a maneira como a organização do trabalho na escola institui os saberes docentes e, por outro lado, como tais saberes interferem no ambiente organizacional.

Assim, abrindo espaços a seus alunos, orientandos e grupo de pesquisa, ela organiza a obra *Saberes pedagógicos e atividade docente* (1999), em que vai afinar a questão da identidade profissional e saberes docentes, reafirmando a importância de repensar a formação inicial e contínua de docentes com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. É nessa obra que deixa bem especificada a questão dos saberes da docência, como a síntese entre saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

10. Pimenta, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. *Ande*, São Paulo, n. 11, p. 29-36, 1986.

11. Pimenta, Selma Garrido. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. *In: Pimenta, Selma Garrido. De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papyrus, 2002.

O processo de construção de saberes passa pelo processo de atribuir significados à prática. Assim, ao aprofundar estudos e pesquisas sobre o professor reflexivo, Selma o faz na ótica estratégica da necessária transformação das condições de trabalho do professor. Ela afirma:

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (Pimenta, 1999, p. 30)

Esta é uma questão fundamental para aqueles que pretendem uma boa escola e bons professores, que produzam aprendizagens significativas para os alunos: a formação não se dá no vazio; a prática docente não se institui no vazio de relações, não se estabelece na neutralidade política. Selma realça sempre a indissociabilidade entre formação, condições de trabalho, infraestrutura da escola e carreira, como fatores que só podem atuar na totalidade.

Selma enfatiza que a tendência de valorização da reflexividade, para além dos modismos, se estabelece como uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores e das instituições escolares, já que supõe processos de formação contínua, tendo a escola como locus prioritário para tal, no coletivo dos docentes, com suporte teórico-metodológico da equipe pedagógica.

Preocupada, aliás, com os modismos que cercam esse novo conceito, Selma reúne novamente seu grupo de pesquisa para pensar as questões da reflexividade e dessa forma surge o livro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, já em sua sétima edição.

Percebe-se que Selma olha a Pedagogia como a ciência que pode e deve fundamentar a prática, não com receitas ou teorias prontas; olha-a como a ciência que dialoga com a prática docente e extrai desse diálogo os princípios de sua ação. Referenda a importância da

prática como esclarecedora da teoria nela impregnada, bem como considera a prática como espaço de significação da teoria.

Para estudar e executar essa ação integradora da prática com a teoria, ela se volta ao estudo dos estágios, dez anos após ter escrito sobre o papel deles na formação de professores: em 2004,¹² no livro *Estágio e docência*, incorpora as questões investigadas na década, entre as quais os saberes docentes, a questão da reflexividade, a incorporação definitiva da dupla indissociável formação-prática. Assim analisa o estágio como espaço de conhecimento, de formação, de aprendizagem da docência e sinaliza formas de planejamento e acompanhamento de suas ações.

Se até então o foco de suas investigações foi a educação básica, Selma agora o está ampliando para o estudo da Pedagogia Universitária,¹³ preocupada em formar profissionais docentes.

A formação do profissional pedagogo

Já no século XXI, Selma tem se dedicado a pensar criticamente a estrutura epistemológica e a dinâmica curricular que podem, talvez, reencaminhar o curso de Pedagogia para uma mais adequada articulação entre o específico da epistemologia crítica da ciência da educação e as práxis decorrentes. Partindo de pesquisa empírica que realizou para mapeamento dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, ela tece escritos críticos sobre outras possibilidades de criação de novas arquiteturas formativas do pedagogo.

Nesta fase de seu trabalho conta com uma parceria bastante profícua do pedagogo José Leonardo Rolim de Lima Severo. Nesses estudos defendem a necessidade de que o curso de Pedagogia se organize a partir de uma teoria cientificamente estruturada e socialmente engajada, fazendo um realce para a diversidade de espaços nos quais o pedagogo teria a possibilidade de atuação.

12. Juntamente com sua ex-orientanda de doutorado Maria Socorro Lucena Lima.

13. Em decorrência, entre outras coisas, de sua experiência como pró-reitora de graduação da USP, (2006-2009), quando criou e desenvolveu o Programa de Pedagogia Universitária.

Selma e Severo investem na identificação de eixos formativos que deverão estar presentes na formação de pedagogos:

- a) A pesquisa como eixo central e estruturante do curso, na perspectiva de articular o pensamento científico e o desenvolvimento profissional;
- b) A articulação entre teoria e prática como eixo organizador do currículo;
- c) A vivência formativa como eixo prático da formação;
- d) O compromisso e a finalidade democrática dos processos educativos com a escola pública como eixo político da formação;
- e) O eixo didático voltado às especificidades dos objetos e conteúdos de ensino.

Selma e Severo advertem que esse processo de formação, articulado em eixos estruturantes exigirá uma ruptura da compreensão atual da epistemologia da Pedagogia e rompimento com as prescrições postas pelas atuais diretrizes curriculares que normatizam sobre a estrutura e funcionamento dos cursos.

Tentativa de um abraço-síntese

Na tentativa de fazer uma síntese, buscando responder às questões que Selma nos traz em relação à Pedagogia, ou mesmo: “como a Pedagogia pode fundamentar a prática docente?”. Ou seja, “o que a Pedagogia pode falar à prática?”, posso dizer com convicção que temos como contribuição de Selma:

- a) A educação, como uma prática social, historicamente situada, requer muito esforço para ser estudada, compreendida e interpretada. Essa tarefa supõe a contribuição de vários campos disciplinares, entre os quais a Pedagogia. No entanto, Selma vê a Pedagogia como um campo de conhecimento específico da práxis educativa realizada na sociedade; portanto, ela pode e deve articular saberes de outras ciências, preservando a ótica do pedagógico.

- b) A Pedagogia produz fundamentos para a prática docente, não sob forma de receitas e prescrições, mas com base em um olhar (teoria) que confronta e ressignifica a prática.
- c) A Pedagogia fundamenta a prática; interpreta-a e compreende-a; cria conhecimentos e saberes com base nela. Selma não concorda que a prática docente seja a razão instituinte da Pedagogia.
- d) Valorização dos saberes pedagógicos construídos pelo próprio docente; no entanto, ela realça que esses saberes não se constroem ao acaso e espontaneamente. Os saberes só se constroem no confronto e em diálogo com a prática; só se constroem no coletivo e, ainda, só quando há condições de análise e reflexão à luz das práticas. E esse é o papel da Pedagogia como ciência: cientificizar a prática.
- e) Selma enaltece a importância do espaço de ensinar: é preciso que as instituições garantam o espaço/tempo de construção das práticas, por meio de infraestrutura, de equipe pedagógica, de condições de profissionalização – carreira e salários adequados à dignidade profissional.
- f) A Didática, como teoria pedagógica do ensino, permite ao professor absorver instrumentos para construção/reconstrução e significação das práticas, sempre no coletivo do espaço escolar.
- g) Os saberes da experiência do docente só se transformarão em saberes quando ressignificados e reinterpretados pelo próprio sujeito. A mera repetição de ações (empírico da prática) não constitui saberes da docência.
- h) Não existe prática sem teoria que a sustente; nem teoria distanciada de possibilidade de prática. O que forma o sujeito não é nem a teoria nem a prática, mas a articulação dos sentidos da prática com os significados da teoria.
- i) A Pedagogia é a ciência da educação, que toma o fenômeno educativo como ponto de partida e de chegada, sendo assim, é uma ciência dialética e crítica.
- j) Os cursos de Pedagogia precisam organizar uma nova concepção de currículo que atenda à complexidade de sua epistemologia.

Se considerarmos com Houssaye *et al.* (2003) que só se fará pedagogo aquele que construir um *plus* na direção de articular a teoria com a prática pedagógica, poderemos afirmar, sem medo de errar, que a trajetória de Selma Pimenta é a trajetória de uma PEDAGOGA. Uma grande pedagoga! Que ainda se encontra em contínua e profícua construção!

Selma que você continue com essa força irradiante, levando com você milhares de educadores que seguem sua estrela, sua determinação e sua coragem.

Vida longa e vida bela à Selma Pedagoga!

Referências

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992, Belo Horizonte. Mimeografado. Disponível em: <https://bit.ly/3YKIKDf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, ano, 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

HOUSSAYE, Jean. **La pédagogie**: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF, 1993.

HOUSSAYE, Jean. **Le Triangle Pédagogique**. Théorie et Pratique de l'Éducation Scolaire (Vol. 1). Berne: Peter Lang, 1998.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. **Ande**, São Paulo, n. 11, p. 29-36, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio como práxis na formação do professor**: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1988, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia - Ciência da Educação?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 77-102.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004, v. 1.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SELMA GARRIDO PIMENTA: UMA REFERÊNCIA CENTRAL NOS ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA NO BRASIL

Umberto de Andrade Pinto

Introdução

O presente texto tem por objetivo comentar as principais contribuições da professora Selma Garrido Pimenta nos estudos sobre a Pedagogia enquanto ciência, e como curso, instalado no Brasil há mais de oitenta anos. O pretexto para os comentários a serem aqui desenvolvidos é homenagear os 80 anos da consagrada educadora. Esclarecer essa motivação inicial da escrita é importante para anunciar que não se trata de um artigo científico *stricto sensu*, pois não segue as exigências e o rigor que uma produção dessa natureza exige. Entretanto, mesmo pedindo licença acadêmica para escrever em alguns momentos na primeira pessoa, o texto procura também contribuir com o debate sobre o curso de Pedagogia no país. Assim, esclareço que tenho uma trajetória profissional marcada por estudos sobre a Pedagogia fortemente induzida por Pimenta, e posicionar-me na primeira pessoa prenuncia a nossa aproximação profissional e também pessoal, mas sobretudo, para reconhecer que nossas interações acadêmicas ao longo de décadas, mediaram muitas das minhas produções. Com isto é importante frisar que este texto não pode ser identificado como o resultado de uma pesquisa da produção acadêmica sobre a Pedagogia que os estudos de Pimenta certamente podem propiciar, mas sim como o relato de um pesquisador, que pela aproximação com a homenageada busca narrar sua contribuição com a área.

Assim, o texto apresenta as contribuições de Pimenta aos estudos sobre a pedagogia no Brasil por meio de uma exposição cronológica, iniciando com os primeiros contatos da pesquisadora com o curso de Pedagogia e sua gradativa incursão por diferentes aspectos e perspectivas desses estudos ao longo das últimas seis décadas em nosso país.

Os primórdios do contato com a Pedagogia

O contato inicial da professora Selma com a Pedagogia foi marcado por seu ingresso no próprio curso em 1961, que viria a concluir em 1965, na PUC-SP. A estrutura desse curso que ela frequentou era praticamente a mesma que foi implantada em sua criação, em 1939, com funções profissionais dos egressos ainda não bem definidas na área do magistério. A rigor, as funções e cargos atribuídos ao pedagogo ficariam claramente estabelecidos somente em 1969 com o Parecer 252/69, que reformula o curso de Pedagogia, e passa a ser identificado como *modelo das habilitações*. Assim, o ingressante na Pedagogia cursava três anos, em que eram abordados os conhecimentos gerais relacionados à área educacional, e no último ano escolhia uma dentre várias habilitações oferecidas, como se fossem especializações em diferentes áreas de atuação no magistério; daí a identificação dos pedagogos formados nesse curso como *especialistas de ensino*. As habilitações mais procuradas eram *Administração Escolar*, que formava o diretor de escola, *Supervisão Escolar*, que formava o coordenador pedagógico¹⁴, *Orientação Educacional*, que formava o pedagogo que atuaria diretamente junto aos alunos, dentre várias outras habilitações ofertadas conforme o projeto pedagógico dos cursos em diferentes localidades do país. A Orientação Educacional, antes de habilitação no curso de Pedagogia, já existia como área de atuação profissional constituída nas escolas, assim como um curso específico – oferecido em nível de pós-graduação, *lato sensu* – para formar o orientador educacional.

Após concluir o curso de Pedagogia, a professora Selma Garrido Pimenta cursou essa especialização em Orientação Educacional (entre 1967 e 1968 na PUC-SP), o que permitiu – logo após – seu acesso como orientadora educacional (OE) no Ginásio Estadual Pluricurri-

14. A nomenclatura para identificar esse profissional que atuava junto aos professores, seja diretamente nas unidades escolares, assim como nas diferentes instâncias das redes públicas de ensino, foi marcada por uma grande variedade de expressões, sendo *coordenação pedagógica* a mais consagrada.

cular Experimental (unidade II), Gepe II, na capital paulista. A partir daí, ela vai atuar em outros colégios como orientadora educacional e pedagógica, além de lecionar no Normal, curso de nível médio que formava as professoras que iriam lecionar no antigo curso Primário. Assim, ao longo da década de 1970, a professora Selma vai acumulando uma rica inserção profissional no campo pedagógico, mas não somente em colégios. Ela também vai atuando paralelamente no ensino superior, em faculdades isoladas, como professora do curso de Pedagogia, em especial, na habilitação Orientação Educacional, assim como em cargos de diretora técnica-pedagógica, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e chefia de departamento.

Assim, podemos constatar que embora nestes contatos iniciais com a Pedagogia, que vai do início da década de 1960 até meados dos anos 70, a professora Selma ainda não teorizasse sobre a natureza epistemológica da Pedagogia ou mesmo sobre o curso, é importante destacar que nesse período ela tem uma intensa imersão no campo pedagógico por meio de um imbricado envolvimento de atuação prática em escolas da educação básica, como orientadora educacional, docência no curso Normal e no próprio curso de Pedagogia, além do incipiente trabalho na pesquisa educacional por meio de seu ingresso no mestrado, como veremos a seguir.

A Pedagogia na PUC-SP

Além de cursar a graduação em Pedagogia e a especialização em Orientação Educacional na PUC-SP, Pimenta ingressa como professora nessa instituição em 1973, lecionando no curso de Pedagogia, e também como pós-graduanda no mestrado em Educação, curso concluído em 1979 com a defesa da dissertação “Orientação Vocacional e Decisão – um estudo crítico da situação no Brasil”. Ainda em 1979 ela ingressa no curso de doutorado em Educação, no mesmo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, que conclui em 1985 com a defesa da tese “Uma Proposta de Atuação da Orientação Educacional na escola pública”.

Certamente, a incursão da pedagoga-orientadora educacional da educação básica na PUC-SP como professora no curso de Pedagogia e como estudante na pós-graduação foi marcante em suas primeiras problematizações e teorizações sobre a Pedagogia. A sua pesquisa de mestrado sobre o trabalho do orientador educacional na área da orientação vocacional foi um dos primeiros trabalhos desenvolvidos no Brasil que questionava o discurso liberal sobre a escolha vocacional, evidenciando a presença de determinantes socioeconômicos nessa escolha. Essa sua pesquisa de mestrado anunciava também as primeiras teorizações sobre educação influenciadas pelas teorias críticas, que a partir do início da transição democrática da ditadura militar para a Nova República começava a circular no meio acadêmico.

Em 1982 eu cursava o último ano do curso de Pedagogia na PUC-SP, quando tive o primeiro contato pessoal com a professora Selma. Ela lecionava duas disciplinas no âmbito da habilitação Orientação Educacional: Orientação Vocacional (O.V.) e Medidas Educacionais (M.E.). Em O.V. além de estudarmos os fundamentos e princípios por trás das teorias que davam sustentação para as práticas dos orientadores nessa área, examinávamos também diferentes propostas de Programas de Orientação Vocacional. Já em M.E. estudávamos também os fundamentos das práticas avaliativas em sala de aula, assim como os diferentes instrumentos de avaliação (como preparar prova, observação como técnica avaliativa etc.). Com essas exemplificações quero destacar como que no “modelo das habilitações” quem frequentava o curso de Pedagogia tinha contato direto com os saberes pedagógico-profissionais do pedagogo para atuar, seja na O.E. como nos exemplos citados, mas do mesmo modo para atuar em outras funções pedagógicas no interior das escolas para além da sala de aula (direção escolar, coordenação pedagógica).

Nos anos 80, depois de formado no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar de vários Encontros Regionais e Nacionais dos Orientadores Educacionais, já atuando como pedagogo nas escolas da educação básica. Nesses encontros era marcante a presença da professora Selma, liderando o debate nacional sobre as questões relacionadas à atuação dos OEs nas escolas públicas.

A pesquisa de doutorado de Pimenta foi desenvolvida num período já de consolidação das teorias críticas em educação, cujo epicentro de suas formulações era justamente o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, sob a liderança do professor Dermeval Saviani. A proposta de atuação do orientador educacional nas escolas públicas, defendida em sua tese, é publicada no livro *O Pedagogo na escola pública* em 1988. Com essa tese, Pimenta responde à crítica equivocada e muito presente na época a respeito do trabalho dos especialistas de ensino que reproduziriam no interior das escolas a divisão social do trabalho, a exemplo do que ocorria com a divisão técnica do trabalho no sistema produtivo de modelo fordista. Combatendo essas críticas equivocadas que confundiam divisão técnica com divisão social do trabalho, ela propõe um trabalho integrado das funções do coordenador pedagógico com as do orientador educacional nas escolas públicas, de modo a superar o trabalho dicotômico desses profissionais onde porventura ocorresse, e defendendo que o trabalho pedagógico nessas escolas fosse desenvolvido pelo *pedagogo*, independente da especialização em sua formação.

Assim, é importante destacar que tanto o mestrado quanto o doutorado da professora Selma tiveram como objeto de estudo questões relacionadas ao trabalho de pedagogos nas escolas públicas. No mestrado ela pesquisou a prática pedagógica do orientador educacional em relação às questões da escolha profissional dos jovens, e no doutorado, pesquisou a integração do trabalho do orientador educacional com o da coordenação pedagógica, a partir da escola pública. No que se refere aos referenciais teóricos dessas pesquisas, observa-se uma transição dos aportes da fenomenologia existencial (mestrado) para o materialismo histórico-dialético (doutorado).

As teorizações sobre a Pedagogia

A aproximação de Pimenta com o marxismo em educação, sob a mediação do pensamento gramsciano, será decisiva em suas formulações sobre a natureza epistemológica da Pedagogia como

ciência prática, na perspectiva da práxis, assim como a sua militância política em defesa da educação pública em nosso país. Nesse sentido, é importante destacar que sua defesa da Pedagogia como ciência da educação e como um curso para formar especialistas (sim!) de ensino sempre esteve articulada ao papel que a educação pública tem perante a sociedade: por que defender a escola pública? Qual a sua finalidade na realidade educacional brasileira? Essa sua articulação do trabalho do pedagogo com o papel da escola em nossa sociedade, associada à perspectiva da práxis, vai distinguir fundamentalmente suas teorizações sobre a Pedagogia daquelas formuladas por outros pesquisadores da área não diretamente vinculados às práticas pedagógicas. Neste sentido, é importante frisar a contribuição dos estudos sobre a Didática, que ela vai desenvolver já como professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Seus estudos sobre a Didática como teoria do ensino e atividade prática vão ao encontro de suas teorizações sobre a Pedagogia como ciência teórico-prática da educação. Em sua tese de livre-docência (“O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs”) o aprofundamento das relações entre teoria e prática na perspectiva do materialismo histórico-dialético (MHD) será decisivo em suas futuras teorizações sobre a Pedagogia. Cabe frisar que essa perspectiva teórica vai adequar satisfatoriamente a sua militância política em educação, sua práxis pedagógica assumida desde o início da vida profissional, com o entendimento epistemológico da Pedagogia que ela desenvolve posteriormente. Ou seja, a filiação dialética da educação que ela pratica como prática de liberdade a direciona para formulações teóricas sobre a Pedagogia justamente no campo do MHD.

A partir de meados da década de 1980, mas em especial, no contexto de formulação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia demandadas pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o princípio da docência como base

de formação do pedagogo, defendido pela Anfope, vai aproximar Pimenta do professor José Carlos Libâneo na contestação de tal princípio. A pedagogia que é a base da docência, e não o contrário! Assim, os dois pesquisadores vão insistir que o entendimento epistemológico da Pedagogia é fundamental para a estruturação do seu curso. Ambos participam de inúmeros fóruns de debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, assim como assinam juntos publicações em que defendem os mesmos princípios epistemológicos dessa ciência.

Em 1996, a publicação do livro *Pedagogia, Ciência da Educação?*, coordenado pela professora Selma, representa um marco editorial no país no que se refere ao debate epistemológico dessa ciência. Nele encontramos artigos de Pimenta e Libâneo, dentre outros autores, que contribuem com o aprofundamento desse debate. Anos depois, em 2001, a professora Maria Amélia Santoro Franco defende a sua tese de doutorado, orientada por Pimenta, em que defende a pedagogia como ciência. Sua tese é publicada em livro sob o título de *Pedagogia como ciência da educação*, sem a interrogação que sua orientadora havia imprimido no título do livro que havia coordenado anteriormente.

Em 2006, também sob orientação da professora Selma, eu defendo a minha tese de doutorado “Pedagogia e Pedagogos Escolares”, em que, de certo modo, atualizo a tese defendida por ela em 1985, no que se refere à atuação de pedagogos nas escolas públicas. Também em 2006, são publicadas as atuais diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, que ao centralizá-lo em torno da formação de professores para os anos iniciais da escolarização, fragiliza a formação do pedagogo. Daí a necessidade de reforçar a defesa de uma formação sólida, específica e consistente para os pedagogos atuarem nas escolas públicas. Em minha pesquisa de mestrado, defendida no ano de 2000, e com a participação da professora Selma na banca, eu já havia estudado o curso de Pedagogia, especificamente a contribuição dos cursos de Complementação Pedagógica na formação de pedagogos escolares. Esses cursos, previstos no Parecer 252/69, formavam pedagogos para quem já havia cursado

alguma licenciatura, de modo que em minha pesquisa constatei que eram eles que, ofertados exclusivamente por instituições de ensino superior privadas, de um modo aligeirado, contraditoriamente é que formavam os pedagogos que efetivamente assumiam os cargos de diretores e coordenadores pedagógicos nas escolas públicas paulistas. Assim, com as pesquisas de mestrado e doutorado, defendi que a docência deveria ser a base de formação somente do pedagogo escolar, não fazendo sentido defendê-la para os pedagogos que vão atuar em espaços não escolares. Esclareço esse meu posicionamento, que não se alinha à tese da Anfope de que todo pedagogo deve ter a docência como base de formação, assim como não se alinha completamente à tese da professora Selma de que o pedagogo escolar não tem de ser necessariamente professor, para manifestar a minha admiração por sua retidão como pesquisadora e orientadora, que embora não concordando com o seu orientando, sempre respeitou sua autonomia intelectual.

A partir dos anos 2000, a professora Selma inicia estudos mais sistemáticos sobre o espaço da pedagogia no ensino superior. Passa a orientar pesquisas sobre a docência no ensino superior e a publicar com outras pesquisadoras livros sobre a Pedagogia Universitária. Embora esses estudos ainda estejam muito centrados na formação dos professores universitários, apontam, de qualquer forma, para a necessidade do debate pedagógico no âmbito do ensino superior, inclusive a necessidade do aprofundamento conceitual de pedagogia universitária.

Pesquisas produzidas e orientadas com objetos de estudo relacionados com a Pedagogia

A seguir serão listadas as pesquisas desenvolvidas por mestrandos e doutorandos da professora Selma com objetos de estudo relacionados diretamente com a Pedagogia:

- “Encontros e Congressos Brasileiros de Orientação Educacional: uma instância educativa”; Mestrado: Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos; UFMG (coorientadora): 1986.

- “A Orientação Educacional nas escolas particulares de São Paulo”; Mestrado: Leda M. Pessoa de Oliveira Pinto; PUC-SP: 1988.
- “O Trabalho Pedagógico não docente na escola: uma experiência de monitoramento”; Mestrado: Carlos Luiz Martins da Silva Gonçalves; Feusp: 1995.
- “Estudos críticos das fundamentações pedagógicas: em busca da emancipação humana”; Doutorado: Regina M. Pereira Lopes; Feusp: 1995.
- “A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia”; Doutorado: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco; Feusp: 2001.
- “Inovação e Resistência: transformação? Um estudo da reforma curricular do curso de Pedagogia na Universidade Católica de Goiás”; Doutorado: Antonia Ferreira Nonato; PUC Goiás: 2002.
- “Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica”; Doutorado: Silas Borges Monteiro; Feusp: 2004.
- “Pedagogia e Pedagogos Escolares”; Doutorado: Umberto de Andrade Pinto; Feusp: 2006.
- “A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente”; Doutorado: Ligia Paula Couto; Feusp: 2013.

Observa-se nos temas abordados pelas pesquisas listadas acima um foco inicial na orientação educacional, que vai, gradativamente, avançando em outras perspectivas que surgem em novos contextos históricos, seja em relação ao curso de Pedagogia, quanto aos seus estudos epistemológicos, inclusive desbravando o espaço da pedagogia no ensino superior.

Além da orientação das pesquisas citadas acima, é importante destacar duas pesquisas por ela coordenadas – no âmbito do Gepefe/Feusp – sobre os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, além de supervisionar pesquisas de pós-doutoramento também sobre a Pedagogia. É necessário lembrar novamente, que tanto as suas pesquisas de mestrado, quanto de doutorado, também se voltaram para o curso de Pedagogia na interface com o trabalho do pedagogo nas escolas.

Participação em eventos e bancas sobre a Pedagogia

Como já mencionado, a partir de meados dos anos 70 e ao longo dos anos 80, a professora Selma participa de inúmeros eventos nacionais e regionais sobre a Orientação Educacional, debatendo com as(os) orientadoras(es) sobre a atuação e formação dos pedagogos nas escolas públicas. Entretanto, com as propostas de reformulação do curso de Pedagogia e a crítica aos especialistas de ensino os serviços de orientação educacional nas escolas públicas entram em refluxo, e Pimenta intensifica e direciona suas participações nos eventos para debater sobre a reformulação do curso, sempre defendendo um curso específico para formar o pedagogo. Ela tem uma presença marcante abordando essa temática no GT de Didática da Anped, assim como nos Endípedes ao longo das últimas décadas. Participa também de intercâmbios internacionais que tratam da Pedagogia com a Colômbia, Chile, Canadá, Portugal e França.

Por outro lado, cabe destacar que além das pesquisas que produz e orienta, ela também participa de inúmeras bancas de mestrado e doutorado, cujos objetos de pesquisa giram em torno da Pedagogia.

Como sabemos, esses eventos e bancas são espaços privilegiados para os debates acadêmicos; neste sentido, é importante enfatizar a incansável disposição para o diálogo com os pares, que Pimenta sempre alimentou em sua trajetória profissional, e que, por outro lado, alimenta a sua própria produção acerca da Pedagogia.

Publicações sobre a Pedagogia

Como visto anteriormente, o envolvimento de Pimenta com a Pedagogia, seja na condição de pedagoga atuante em escolas da educação básica, assim como professora do curso de Pedagogia e pesquisadora sobre a Pedagogia, ou ainda como palestrante/debatedora em eventos científicos que tematizam a Pedagogia, tudo isto resulta em um intenso arsenal de publicações sobre a Pedagogia, seja como ciência ou como curso.

A seguir, serão listados os seus principais livros sobre a Pedagogia:

- 1) *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1979.
- 2) *O pedagogo na escola pública*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- 3) *Pedagogia - Ciência da Educação?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- 4) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- 5) *Pedagogia Universitária*. 1. ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2009 (organizado junto com a professora Maria Isabel de Almeida).
- 6) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021 (organizado junto com o professor José Leonardo Rolim de Lima Severo).

Além dos livros acima por ela publicados ou organizados, inclusive em parcerias, Pimenta coleciona também inúmeros artigos em revistas especializadas da área educacional, assim como inúmeros capítulos de livros voltados exclusivamente para as questões da Pedagogia.

A produção teórica sobre a Pedagogia que prossegue...

Como vimos, as contribuições de Selma Garrido Pimenta na área da Pedagogia, no Brasil, ocorrem por diferentes inserções em espaços e tempos ao longo das seis últimas décadas, e felizmente, continua presente.

Atualmente a Pedagogia está fragilizada no interior de seu próprio curso, à medida que ficou praticamente reduzida a uma licenciatura para formar professores dos anos iniciais da educação básica, e a professora Selma continua disponível para debater a urgente reforma que se impõe ao curso, construindo novas parcerias, abrindo novos espaços de intercâmbio acadêmico. Neste sentido, cabe destacar a sua abertura ao diálogo intergeracional. Nos últimos tempos tem trabalhado muito com o jovem e competente professor José Leonardo Rolim de Lima Severo. Ela supervisionou a pesquisa de pós-doutoramento de Severo, ampliando o debate sobre

a Pedagogia no âmbito da América Latina. Por outro lado, ele lidera a RePPed, rede constituída em 2021 com o objetivo de congregar pessoas que desenvolvam pesquisas referenciadas na pedagogia como ciência da educação. Neste ano que comemoramos os 80 anos de Selma Garrido Pimenta, a RePPed organizou o primeiro Seminário Nacional da Pedagogia, sediado na Universidade Federal da Paraíba, e a aniversariante lá estava presente contribuindo com a formação dos novos pesquisadores da Pedagogia!

Referências

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1988, v. 1.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão** - estudo crítico da situação no Brasil. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1979, v. 1.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia** - Ciência da Educação? 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996, v. 1.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária**. 1. ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2009, v. I.
- PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021, v. 1.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

A PROFESSORA E PESQUISADORA SELMA GARRIDO PIMENTA E A PEDAGOGIA COMO TRINCHEIRA DA PRÁXIS DA TRANSFORMADORA

Lenilda Rego Albuquerque de Faria

Selma G. Pimenta, a intelectual orgânica, que pela direção intelectual, pedagógica e política busca a superação entre dominantes e dominados.
(Faria, 2023, inspiração gramsciana)

Participar dessa importante homenagem à professora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta, intelectual gramsciniana e militante de primeira grandeza, na companhia de um conjunto de valiosos(as) companheiros(as) e estudiosos(as) da educação brasileira, da Didática e da Pedagogia, não prescinde do registro quanto à alegria e à emoção desse momento. É com o sentido da epígrafe que registramos o espírito de nossa compreensão sobre a trajetória intelectual de Pimenta na Pedagogia.

Essa escrita inicial, mas de significativa aproximação à trincheira da práxis de Pimenta, a Pedagogia, constituir-se-á por meio de dois movimentos que se realizam quase simultaneamente: dos estudos realizados sobre a produção da homenageada e do desenvolvimento da minha tese de doutorado¹⁵, que se produziu também no interior do Gepefe¹⁶-Feusp. A partir desses, trarei o que considero significativo em termos da Pedagogia no pensamento da estudiosa.

15. Faria, Lenilda Rego Albuquerque de. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. 2011. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

16. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – Gepefe-Feusp, coordenado por Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida.

Pimenta, no ano de 2008, para os fins de produção da tese, nos concedeu uma importante entrevista, na qual pudemos extrair registros significativos e históricos de sua intervenção como estudiosa da Pedagogia e como profissional. É esse o caminho que trilharemos.

Selma G. Pimenta e o encontro com o materialismo histórico-dialético

A militância na Juventude Universitária Católica, os momentos da formação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – foram importantes espaços de aprofundamento na teoria do ser social de Karl Marx para Pimenta. A intelectual destaca o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, coordenado à época pelo professor Dermeval Saviani, como o espaço privilegiado desse contato.

*Na pedagogia, a grande virada que tive foi a partir da participação nos movimentos de esquerda contra a ditadura militar, pela via da JUC, que era a Juventude Universitária Católica. Tratava-se de um movimento de esquerda dentro da Igreja Católica, ligado à Teologia da Libertação, e essa militância foi um aprendizado. Eu diria que de maneira não sistemática **foi ali que comecei a ter uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, que eu nem sabia que existia. Evidentemente, o movimento de esquerda dentro da Igreja Católica seguia uma vertente que vinha da França.** Nessa época havia no Brasil um grupo de intelectuais ligados à USP, que estava estudando o marxismo no contexto do Cebrap¹⁷: lá estavam Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e outros. Minha aproximação com esse pensamento só ocorreu na Pós-graduação da PUC, nos estudos sobre filosofia da educação, sob a coordenação do Saviani. [...] **Ali pude ter contato, de maneira sistemática, com a obra de Marx, e principalmente com a obra de Gramsci, que foi, e é, a minha***

17. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.

grande referência em tudo que fiz a partir dali. (Pimenta, informação verbal, grifos nossos)¹⁸

A necessidade de compreender o próprio exercício profissional conduziu, portanto, Pimenta a procurar no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, notadamente o curso oferecido por Dermeval Saviani, direcionado para o estudo da educação brasileira, no qual teve um contato mais sistemático com as teses marxianas a partir dos estudos de Antônio Gramsci, que continua sendo a principal referência de seus estudos.

A formação universitária e o trabalho profissional na construção de uma nova sociedade

Pimenta, ao se referir primeiro à sua militância na JUC e, depois, à sua experiência no Experimental da Lapa, juntamente com o professor José Carlos Libâneo, manifesta o entendimento dos educadores sobre política e educação, ao vislumbrar contribuir com transformação social, a partir do exercício da profissão.

Nesse contexto, por que estou situando esses dois grandes momentos? Não fui vinculada aos movimentos políticos, como por exemplo, a AP, que era o braço político da JUC, mas ali nós consolidamos uma compreensão da importância da relação entre a formação universitária e o trabalho profissional na construção de uma nova sociedade. Então, esse vínculo, educação e desenvolvimento social, educação e sociedade foi ficando claro, foi se constituindo, e consolidando a minha ética profissional. [...] Mas o que marcou muito forte ali? É achávamos que pelo trabalho, pelo exercício da profissão, pelo compromisso na profissão e pelo exercício da atividade profissional íamos mudar o mundo. Outros colegas entenderam que iriam mudar o mundo pela inserção

18. Informação fornecida por Pimenta em 17 de outubro de 2008, em entrevista realizada na cidade de São Paulo (SP).

na guerrilha (urbana ou rural). A nossa opção foi que íamos mudar o mundo fazendo outra escola. Portanto, sendo competentes em uma escola que trabalhasse com minorias já excluídas. (Pimenta, informação verbal, grifo nosso)

A ideia da necessidade de mudança, de alteração das condições sociais, econômicas e políticas, conduziu-a por caminhos e formas diferentes de lutas, de se fazer a transformação social. No depoimento de Pimenta fica claro que alguns trilham pelos caminhos da revolução armada, enquanto outros viram no exercício da profissão, no caso o trabalho pedagógico na escola, um espaço privilegiado dessa batalha por outra ordem social. Mas qual o sentido de trazermos aqui, nos estudos de Pimenta sobre a Pedagogia e a Didática, os encaminhamentos políticos evidenciados em sua entrevista?

Estamos nos referindo à perspectiva contra-hegemônica assumida por Pimenta em suas teorizações. É próprio desse ideário pausar a necessidade de, pela práxis pedagógica e política, contribuir com a transformação das relações sociais que marcam a vida na ordem do capital. Destarte, não podemos deixar de atribuir relevo pela trajetória da estudiosa da Pedagogia e da Didática, à intersecção dos vínculos entre educação e política constituinte das bases de uma proposta contra-hegemônica de Pedagogia, na qual o pensar e o fazer pedagógico, a direção cultural e política contribuem com a construção de novas relações sociais propiciadoras da humanização e emancipação dos indivíduos.

Os estudos de Pimenta (2001; 2005), apresentados no VII En-dipe¹⁹, “Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: educação, pedagogia e didática”, de 2001, como também a segunda parte do livro *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*, de 2005, resultante de sua tese de livre-docência em Didática, são emblemáticos do modo de pensar da homenageada sobre a Pedagogia.

No primeiro estudo, a autora intenciona trazer para a discussão alguns aspectos sobre a especificidade da Didática que, segundo ela,

19. Realizado em Goiânia, de 5 a 9 de junho de 1994.

não têm sido suficientemente considerados entre os pesquisadores do campo; no segundo, numa confluência com o anterior, a discussão pauta-se pela centralidade da unidade entre teoria e prática na formação de professores(as) para os anos iniciais da educação básica.

Em ambas as produções, Pimenta (2001; 2005) discute a importância da construção do estatuto científico da Ciência da Educação e da relação entre a Pedagogia e a Didática. Sua análise é pautada pelo método dialético, por uma concepção dialética de educação e, para tal, apoia-se em clássicos do pensamento marxiano, em autores como Pinto (1969), Kosik (1995), Schmied-Kowarzik (1983), Sánchez Vázquez (1968), Marx (1978), dentre outros.

Ao referir-se à natureza do objeto da Pedagogia como Ciência da Educação, Pimenta (2001, p. 58) observa a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e aponta as possibilidades do método dialético, na medida em que entende que a Pedagogia “é uma ciência prática que tem por objeto de investigação a educação como prática social histórica [...]”. Destarte, para a autora, é um objeto inconcluso que constitui o sujeito que investiga e é por ele constituído, não sendo, portanto, captado na sua integralidade, mas na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações como prática social, nas suas contradições, nas suas diferentes direções, usos e finalidades.

Ao evidenciar sua concepção de Pedagogia, Pimenta (2001, p. 54-55, grifos da autora) assim se posiciona:

A pedagogia [...] enquanto *ciência prática* tem o seu significado na prática. Na prática – já que tem o papel de *orientar a práxis*. Esta, por sua vez, enquanto atividade entre os homens, consolida-se pela ação teórica intencional dos homens [...]. Mas ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática) só consegue ser teoria *da e para* a práxis se se submete ao primado da prática.

A tarefa da Pedagogia dialética

[...] é, pois, proceder à análise situacional da educação para a elucidação de situações como sendo educativas (no sentido da humanização); a interpretação do sentido da educação como formação humana; a auto-reflexão dialética sobre as possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos *da e para* a prática educacional. (Pimenta, 2001, p. 55, grifos da autora)

Ainda nessa obra, Pimenta (2001) entende a didática como uma área de estudos da Ciência da Educação, a Pedagogia, possuindo, sob reflexo do campo, também um caráter de práxis. O objeto de estudo específico é a problemática do ensino em situação, na qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada e seus sujeitos imediatamente envolvidos: professor, aluno e conhecimento são analisados nas suas determinações histórico-sociais. A intelectual discorre que “o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem; mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em *situação*” (Pimenta, 2001, p. 63, grifo da autora).

A Pedagogia como ciência autônoma e unificada avalia, analisa e sintetiza as contribuições de outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo. Assim, é a Ciência da Educação e se constitui pela investigação sobre a natureza, as finalidades, os contextos, os saberes, os métodos e procedimentos educativos. Estes sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos. Nesse sentido, Pimenta, Franco e Libâneo (2010, p. 836) afirmam com clareza sua formulação conceitual sobre a Pedagogia:

um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que tem a educação como um de seus temas. [...] a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos.

Como elaboração científica da prática educativa, à Pedagogia caberá a tarefa de transformar “o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social” (Pimenta; Franco; Libâneo, 2010, p. 836) – notadamente relevante ao processo de construção de uma sociedade em que todos possam ter a oportunidade de desfrutar dos bens materiais e espirituais produzidos.

Esse entendimento é materializado na concepção de educação, caracterizada “como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim” (Pimenta; Franco; Libâneo, 2010, p. 836).

Pimenta (2020; 2022) tem realizado uma parceria intelectual bastante fecunda e expressiva sobre sua concepção de Pedagogia com pesquisadores, a exemplo de Umberto de Andrade Pinto e José Leonardo Rolim de Lima Severo. Apoiando-se em Paulo Freire, os autores expressam uma concepção de educação na qual,

a educação é uma atividade exclusiva do humano e ocorre entre os seres humanos, com dupla e simultânea finalidade de, ao mesmo tempo que insere os novos humanos na sociedade existente, os constrói em sua subjetividade e os coloca também em contato com o outro, os outros, possibilitando-os verem-se entre os outros, na relação entre o que é igual e diverso. No dizer de Paulo Freire (1997, p. 1), “[...] não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros”. Em nossa perspectiva, o sujeito a ser educado é o sujeito com capacidade de transformar a realidade em que vive e, para sê-lo, necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de des-humanização presentes na atualidade. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 3)

A educação que se realiza nas interações que os homens estabelecem uns com os outros em determinadas relações sociais e “em diferentes espaços sociais necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se explicita a gênese dessa des-humanização e como pode ser superada” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3). Nesse sentido, o objeto de estudo da Ciência da Educação “é a educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3). Pimenta e os dois autores esclarecem o papel da Pedagogia como a ciência da “práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3).

A Pedagogia, para Pimenta, ao se voltar para a investigação do fenômeno educativo, para compreender a sua complexidade, as suas múltiplas determinações, amplia a sua visão e aprofunda o seu modo de entender sobre a prática educativa. Assim, a tarefa de Pedagogia é “investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano-humanizado e humanizador” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3-4).

Como ciência da educação, a Pedagogia se fundamenta na Dialética Crítica e, assim, “orienta a práxis educativa, na medida em que os conhecimentos (teóricos) produzidos nessa dialética são propositivos, se articulam aos modos de agir, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificada” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3-4). Os fins da Pedagogia estão voltados para propiciar aos(as) educadores(as) instrumentos de análises, perspectivas críticas, fundamentos teórico-metodológicos, categorias analíticas, de modo que estes compreendam “a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (inclusive de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-os” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3-4). Com efeito, é imprescindível compreender criticamente as condições materiais nas

quais os(as) educadores(as) desenvolvem sua atividade profissional “e, de como, nessas condições, é produzida a negação da aprendizagem emancipadora social” (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 3-4).

Os(as) autores(as) recorrem a Schmied-Kowarzick (1983) e a Paulo Freire (1997), para explicitarem suas compreensões sobre a Pedagogia. Essa é entendida

como ciência dialética que tem a relação teoria e prática como constitutiva. [...] a Pedagogia estuda e reelabora teoricamente a educação que se desenvolve na totalidade social em suas diversas instituições, particularmente a educação escolar. A Pedagogia Dialética analisa criticamente, por meio da pesquisa científica crítico-dialética, as práticas educativas e pedagógicas que sonegam a emancipação ao impedir o direito humano à educação; e se volta à prática, propondo transformações à práxis educativa e pedagógica. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 13-14)

Nessa condição, a Pedagogia “encara como sua tarefa consciente a de ser ciência prática da e para a práxis educacional” (Schmied-Kowarzick, 1983, p. 10). Nessa lógica, a autora e os autores afirmam que a “relação entre teoria e prática é conflitiva, originando propostas de práticas muitas vezes de interesses opostos.” E, desse modo, estão de acordo com a denominação da Pedagogia como ciência dialética. “Ou seja, tem a prática como intencionalidade de seu estudo (teórico-científico) para a ela se voltar, propondo transformações à práxis para que seja emancipatória e humanizadora” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 13-14).

O que pensa a professora Selma G. Pimenta sobre a Pedagogia na Anped²⁰

Pimenta, por ocasião da entrevista para a minha tese de doutorado, expressava sua compreensão de como a Anped não tem a Peda-

20. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

gogia no centro de seus estudos e debates. A intelectual problematiza o tratamento vertical, apartado e fragmentado que tem predominado na relação entre a pesquisa e as questões pedagógico-didáticas no contexto da Anped, na relação entre os GTs, sublinhando a decidida indiferença para com a Pedagogia como campo teórico voltado, historicamente, para a formação humana (Faria, 2011).

Nesse processo, a educação como objeto de estudo da Pedagogia foi subsumida em enfoques multidisciplinares. A Pedagogia como ciência da educação passa por uma diluição, evidenciando um descompromisso generalizado com as transformações essenciais da educação e da escola, pois ao não colocar a Pedagogia no centro dos estudos, não se oportuniza uma visão articulada da teoria e da prática educativa, impedindo, assim, o entendimento adequado dos problemas a serem enfrentados.

E então entra a questão da pedagogia; e a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada; a pedagogia está perdendo o seu potencial. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação tinha que ter a pedagogia no centro, de modo que os GTs trouxessem a contribuição para as questões da educação e do ensino. O fenômeno da diluição da pedagogia como ciência da educação da e para a prática, portanto de inspiração marxista, tem nos levado a esse descompromisso generalizado. Quer dizer, essa rede não faz os links, os nós. O conhecimento em rede tem um potencial muito interessante, mas ele fica “deslinkado” – para usar um conceito da tecnologia virtual. (Pimenta, informação verbal)

Nessa mesma direção, em produção mais recente, Pimenta e colaboradores voltam novamente a chamar atenção para a ausência da Pedagogia nos estudos e debates da Anped.

Sob a mesma tendência, a Anped, composta por 23 Grupos de Trabalho (GTs)

que congregam pesquisadoras/es no debate de temas que demarcam, ao longo do tempo, territórios acadêmicos especializados, não tem se voltado, de modo particular, a reflexões sobre a Pedagogia como campo específico de conhecimento, exceto, tangencialmente, no GT 4, de Didática. Isso configura uma situação minimamente curiosa no caso brasileiro: a discussão sobre a Pedagogia como campo depende da Didática, que é uma de suas disciplinas. Manifesta-se, nesse sentido, uma relação invertida em que a disciplina, como unidade pertencente ao campo, portanto mais especializada, conduz, ainda que de forma residual, a discussão sobre seu campo mais amplo. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 13-14)

O destaque aqui vai para a constatação curiosa, tomando emprestado termo utilizado pela autora e pelos autores, de que a Pedagogia, no âmbito da Anped, tem espaço residual no GT-04 (Didática), sua subárea, invertendo-se os termos do processo no qual é em uma de suas disciplinas, uma de suas unidades constituintes, que a Pedagogia encontra abrigo para preservar a discussão do seu campo que é muito mais amplo.

Professora Selma Garrido Pimenta, seu compromisso com a formação dos(as) pedagogos(as)

Historicamente, o curso de Pedagogia é caracterizado por tensões, divergências e aproximações em torno do currículo, da concepção de formação e do perfil profissiográfico de seus(suas) egressos(as). A década de 1980 foi bastante emblemática nesse sentido. Em geral, os(as) educadores(as) e pesquisadores(as) do campo da Educação faziam a crítica ao papel do(a) professor(a) considerado(a) como mero(a) executor(a) e tarefeiro(a) no âmbito das políticas educacionais, hegemonicamente tecnicista dos anos de 1970, período da ditadura civil-militar. Defendiam uma formação na qual pudessem exercer de modo pleno uma das atividades que é essencial no processo educativo: a capacidade reflexiva e a unidade teoria-prática.

Especialmente sobre a formação do(a) pedagogo(a), a crítica recai sobre as chamadas habilitações contidas na normativa que regulamentava o Parecer 252/69 do Conselho Nacional de Educação. Além de formar professores(a) para o ensino normal, formava profissionais para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares (Libâneo; Pimenta, 2002). As críticas a esta formação se fundamentavam em torno da divisão técnica do trabalho na escola, da dicotomia entre teoria e prática e da separação entre o(a) pedagogo(a) especialista e o(a) pedagogo(a) docente. Essa regulamentação permaneceu vigente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Um marco importante quando se pensa no currículo do curso de Pedagogia é o trabalho realizado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia que se debruçou em apresentar diretrizes curriculares para esse curso. As proposições dessa Comissão tinham fortes afinidades com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para formação de professores defendida pela Anfope e acabaram por influenciar, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação.

Destaco aqui importante resgate histórico que Pimenta (2020) realiza desse momento:

Nos registros deste depoimento é relevante destacar a inserção de Libâneo, eu e vários outros colegas, por exemplo, Maria Amélia Santoro Franco, José Cerchi Fusari, Umberto de Andrade Pinto, nos debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006), no período de 2004 a 2006. Na verdade, nossa preocupação com a Pedagogia e a formação de pedagogos vinha de anos anteriores como expressamos no livro Pedagogia, ciência da educação em 1996, contendo o capítulo que Libâneo escreveu com o sugestivo título: “Que destino os Educadores darão à Pedagogia?”. Desde a

I CBE, em São Paulo, em 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Formação do educador, mais tarde transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores nos cursos de licenciatura e na pedagogia havia ganhado força no campo da educação, realizando encontros e debates entre 1983 e 1990. Com a transformação do CONARCFE, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o movimento pela formação de professores consolidou suas pautas em torno da ideia de que a formação para a docência seria o objetivo principal do curso de pedagogia. (Pimenta, 2020, p. 93)

Nesse coletivo, as tensões se acirram e Pimenta (2020) esclarece como a partir de então se movimentou em torno da defesa do curso de Pedagogia e da formação do(a) pedagogo(a).

A partir daí Libâneo e eu unimos forças junto a outros colegas para nos posicionar contra essa visão da ANFOPE que, aliás, era também a visão de entidades como a ANPEd, o CEDES e o FORUMDIR (Forum de Diretores de Faculdades de Educação). Os pontos de divergência eram: concepção de teoria pedagógica, visão de docência e de identidade profissional do professor, visão do currículo de formação, posicionamento sobre as habilitações profissionais. Defendíamos, ao contrário da ANFOPE, que a base da formação e da atuação profissional do professor deveria ser o conhecimento pedagógico e que a formação do pedagogo deveria ser diversificada para atender às diferentes demandas sociais, razão pela qual defendíamos a existência, na mesma instituição, do curso de formação de professores e o curso de pedagogia, por assim dizer, em sentido estrito. Na luta pela valorização profissional dos professores e pela escola pública, defendíamos a formação específica do diretor, do coordenador pedagógico, do supervisor educacional, precisamente para sustentar uma estrutura de gestão

que auxiliasse os professores no seu trabalho cotidiano na sala de aula e assim fortalecer o papel da escola na educação das crianças e jovens. (Pimenta, 2020, p. 93-94)

As DCNP (Brasil, 2006) fixaram que o curso de Pedagogia prepara um/uma profissional para o exercício da docência na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas no planejamento, execução e avaliação de programas e de projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e ambientes não escolares. Nesse documento, a docência é apresentada como a base da formação, sobre a qual se organizam as relações entre ensino, pesquisa e gestão.

As tensões e discussões se deram em torno do estatuto epistemológico da Pedagogia e suas configurações no desenho curricular do curso. A Pedagogia, como ciência da e para a práxis educativa, foi reduzida ou confundida com um curso. Outra questão diz respeito ao formato do curso: se licenciatura e/ou bacharelado. Depreende-se que as DCNP são, no dizer de Saviani (2021), restritas no que é essencial, abundantes e largas no que é acessório, restringindo a formação de pedagogos(as) à docência. Pimenta, Libâneo e Franco (2007, p. 94) consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia resultam em uma “concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”. A intelectual sinaliza que

Em um artigo assinado por Libâneo e eu afirmávamos: “[...] esse princípio (a docência como base da formação profissional do educador) levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização

do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional”. (Pimenta, 2020, p. 94)

Todavia, as discussões atinentes à formação de professores(as) tiveram na segunda metade da década de 20 do século XXI, dois marcos importantes para o nosso estudo: a Resolução CNE 2/2015 (Brasil, 2015) e a 02/2019 (Brasil, 2019). A primeira, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior: cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, como também para a formação continuada. Foi considerada uma resolução avançada por incorporar boa parte do debate e das proposições das entidades representativas do pensamento educacional brasileiro. Revogando a anterior, a segunda define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em referência à implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Observamos, logo de início, uma concepção pragmatista de educação e, portanto, o desprezo pela dimensão teórica da formação docente, visto que as competências a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura deverão subordinar-se às competências e habilidades da BNCC, manifestando, de modo claro, uma concepção reducionista que põe em destaque a avaliação de resultados, assim como tem ocorrido no âmbito da educação básica. Além do nítido neotecnicismo, bem à moda da formação do(a) trabalhador(a) exigida pelo modelo ultraneoliberal das relações de produção da ordem social capitalista, transforma o(a) professor(a) em um(a) executor(a) das tarefas. Como se trata de diretrizes para a formação de professores(as) para a educação básica, chama atenção o seu artigo 22, no qual há forte indício de alterações das diretrizes para

o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), separando a educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental.

É por demais importante rememorarmos o que de fato temos de essencial e substancial, quando dizemos que é preciso levar em conta o debate historicamente acumulado pelas entidades no que diz respeito à formação do(a) pedagogo(a). No que tange à produção em Pedagogia, quem está produzindo conhecimento, quem pesquisa? O que dizem essas pesquisas? E, por fim, para o debate continuar, a quem interessa a negação da Pedagogia como ciência da educação?

Resultados sobre a formação do(a) pedagogo(a) docente estão em uma recente pesquisa desenvolvida pelo Gepefe-Feusp, no estado de São Paulo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, publicados em 2019 em um livro organizado por Pimenta *et al.* (2019). Os(as) autores(as) constataram que o tratamento destinado aos conhecimentos vinculados diretamente à formação do(a) professor(a) para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deixam claro que “a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo mostra-se majoritariamente frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (Pimenta *et al.*, 2019, p. 25).

O que se constata é que a trajetória intelectual e profissional da professora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta tem se pautado por uma militância ativa, crítica e propositiva, na qual a pedagogia é a ciência da educação que tem na prática educativa seu ponto de partida e de chegada. E que, por meio de um curso de Pedagogia, que considere seu estatuto epistemológico, dê conta de formar solidamente o(a) pedagogo(a) que irá atuar nos sistemas de educação impulsionando práticas educativas comprometidas com a emancipação e a humanização dos indivíduos na simultânea luta por uma nova sociedade.

Referências

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3KgscMf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://bit.ly/44666D9>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2019**. 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). Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 07 out. 2020.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. Entrevista com Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 5, 2011. Realizada em São Paulo, 21 de outubro de 2008. Duração: 01h52.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente. Contribuições da Pedagogia e da Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-47.

PIMENTA, Selma Garrido. O compromisso do prof. José Carlos Libâneo com a escola pública - um fio narrativo de minhas memórias. *In*: SU-

ANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs.). **Educação como prática social, didática e formação de professores:** contribuições de José Carlos Libâneo [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, formação de professores: e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais. *In:* DALBEN, Dalben *et al.* (orgs.). **Didática e Prática de Ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 831-852.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Cursos de Pedagogia no Brasil:** inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

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

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, 2007.

III PARTE
ESCOLA PÚBLICA E PRÁTICA EDUCATIVA

SELMA GARRIDO PIMENTA: RESPONSABILIDADE ÉTICA, COMPROMISSO POLÍTICO E CIENTÍFICO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Evandro Ghedin

“O professor é um profissional da práxis!”.
(Evandro Ghedin)

Introdução

Este capítulo teve a pretensão de sintetizar, provisoriamente, a trajetória intelectual e o compromisso político, ético e científico da professora pesquisadora Selma Garrido Pimenta.

Por mais que eu tenha me esforçado para compreender de modo adequado o que a professora pesquisadora representa para nós, isso é apenas uma forma estereotipada do que ela é e de seu significado para a educação brasileira, especialmente no que concerne ao seu compromisso com a escola pública.

Meu objetivo neste trabalho é o de apresentar como, por meio da trajetória da professora Selma e dos conceitos aos quais se apropria, se evidencia seu compromisso ético, político e científico com a democratização da educação pública²¹. Aliás, sua história é a História deste compromisso multidimensional.

Metodicamente, para a composição deste texto, assumo a hermenêutica crítica desenhada por Paul Ricoeur (1977; 1978; 1990) e Ghedin e Franco (2008), especialmente seguindo três perspectivas procedimentais.

Uma *primeira*, podemos falar do método hermenêutico propriamente dito no sentido restrito, enquanto história das ideias. Uma espécie de história conceitual. É necessário reconhecer que o nosso conhecimento da história das ideias é muito limitado. Existe

21. Nesse sentido ver os artigos: Pimenta (2000a; 2000b; 2005).

essa possibilidade (ou limite) e a necessidade desse cuidado conceitual, esse cuidado na pesquisa das ideias, a história das ideias, a história dos conceitos, é muito importante porque significa um exercício em função daquilo que vamos falar.

Uma *segunda* é a da tradição epistemológica. Trata-se do que poderíamos chamar do contexto da descoberta e do contexto da justificação. Fixamos determinados objetos de investigação e de reflexão, temos a possibilidade de descrever historicamente e de analisar o sentido ligado à atualidade da situação. Descreve-se o contexto de como as coisas vão se mostrando, sem prestar atenção a uma atividade de justificação lógica daquilo que observamos.

Uma *terceira* podemos denominar de *caminho da especulação*. A especulação é o outro aspecto do método. Temos estes três caminhos que podem se unir do ponto de vista metodológico.

Essa direção tripartite do caminho da investigação trata-se de uma relação com uma espécie de capacidade de percebermos em determinado texto e de desenvolvermos pela reconstrução e interpretação do texto uma espécie de espessura no nosso discurso. Nossa linguagem deve dar conta de uma articulação, de um imbricamento de conceitos, de tal maneira que surja uma organização do texto em que se manifestem as peculiaridades dos procedimentos que vêm de nossa parte, para apanhar o objeto.

Seguindo estes horizontes interpretativos, podemos dizer que o caráter ensaístico trabalha com os conceitos de tal maneira que eles tomam formas mais maleáveis, formas menos rígidas, às vezes, praticando até uma espécie de torção dos conceitos.

Para tal empreitada, consultamos textos vinculados à autoria da pesquisadora em diferentes fontes²² e repositórios digitais em que esta produção encontra-se publicada, especialmente, em periódicos

22. Em relação à bibliografia sobre Pimenta, localizei 142 referências de textos, as quais foram ordenadas conforme o interesse de nossa interlocução entre seu compromisso com a escola pública e os conceitos operados por ela. Consultou-se livros (16), capítulos de livro (8), artigos em periódicos (43), dos quais 16 foram lidos, resumidos e sistematizados para esta composição. Moraes (2010) faz incursão semelhante para analisar uma de suas obras.

científicos, livros e capítulos de livros, relatórios de pesquisa, entrevistas e *Memorial*²³ acadêmico.

Textualmente apresentamos, em primeiro plano, o contexto dos textos-conceitos que expressam seu modo próprio de compromisso historicamente assumidos. Para tal apresentação, lançamos mão das diferentes narrativas da autora em entrevistas, *Memorial* acadêmico, relatos em *lives* disponíveis no YouTube, entre outras fontes.

Para a expressão das ideias, apresentamos a articulação entre os conceitos e como eles expressam seu compromisso ético, político e científico ao longo de sua trajetória como intelectual crítica transformadora da cultura a favor da democratização da educação pública, como responsabilidade assumida com a classe subalterna.

Narrativa de si e compreensão *para si*: percurso de vida como compromisso político, científico e ético com a escola pública

Expresso aqui a trajetória escolar e opção pela educação em um primeiro momento. Em seguida apresento a descoberta da escola pública, seu processo de formação profissional e o ingresso na pós-graduação. Sua participação como dirigente sindical no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (An-des), no período da redemocratização política. Sua travessia como docente universitária privada à pública. Além disso, como consolidou a investigação em Didática e suas inquietações e desafios na investigação sobre formação de professores no Brasil em intenso diálogo com outros países.

Selma Garrido Pimenta iniciou sua formação escolar no antigo primário em uma escola pública e prosseguiu o ginásio e a escola normal em uma escola particular, uma vez que no bairro onde residia, na zona Norte da cidade de São Paulo, não havia ginásio estadual.

23. Ver Pimenta (1995); Fazenda, Trindade e Linhares (2021); Nonato (2016).

Cursar o Normal foi 'opção natural', uma vez ser esse era o destino das moças de classe média. Se eventualmente necessitasse trabalhar, teria, ao concluí-lo, uma carreira assegurada. Nos últimos meses do curso quase desisti. A aluna estudiosa que tão boas aulas dava na Prática de Ensino aos alunos do Colégio de Aplicação, teve suas certezas abaladas quando ao ser chamada para substituir a professora em uma escola vizinha, não conseguiu se haver com os alunos reais que ali estavam. Segurou o pranto, a revolta e o ímpeto de desistir do curso, na jovem que adquiria clareza sobre o distanciamento entre o curso e a realidade, dona Antonieta, então professora de francês e orientadora, que me lembrou o fato de meus estudos estarem sendo custeados pelo trabalho de meus irmãos mais velhos, me desafiou a dar aulas no ano seguinte e me incentivou a prosseguir os estudos. (Pimenta, 1995, p. 2)

Foi assim que começou a lecionar em uma turma de alfabetização. Ao mesmo tempo que começa a cursar a Pedagogia na São Bento, em 1962, que mais tarde viria a se constituir na PUC-SP. Começa seu curso em 1962 e o conclui em 1965, portanto bem durante o processo do golpe civil-militar que se tornou ditadura militar nos anos vindouros.

Segundo Pimenta (1995a), o curso de Pedagogia tinha uma forte marca da Psicologia, naquele momento com forte contestação a teoria behaviorista. No meio do curso houve a descoberta da Educação, decorrente dos estudos em História, Sociologia e Psicologia Educacional. Nesse momento há a presença das teorias da aprendizagem com uma forte marca da *Gestalt*. A literatura do campo é radicalmente marcada pela literatura científica estrangeira e o Brasil quase não aparece nas pesquisas do campo.

Destaca-se a sua participação política no Centro Acadêmico e nos grupos de estudos da Ação Católica, que lhe foram abrindo o Brasil e o mundo para aquela estudante do segundo ano do curso de Pedagogia.

As disciplinas didáticas apareciam na parte final do curso. A História da Educação Brasileira ainda não compunha o currículo do curso, por isso os estudantes se mobilizavam para estudar estes conteúdos no Centro de Estudos de Psicologia (Cepepe), que criaram para esta finalidade. Por meio desta incursão descobre o pensamento pedagógico brasileiro de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Jaime Abreu e outros, com os quais descobriram a *escola pública*, os professores e sua formação, o currículo, a Escola Nova e o aprimoramento na aprendizagem da pesquisa. Nesse momento tem contato com Skinner e Piaget ao mesmo tempo que a pesquisa quantitativa vai possibilitando o rigor científico predominante no campo nesse período, embora ainda inovador no Brasil.

Em 1965, ao mesmo tempo que começa a lecionar, ingressa na pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa em Educação e passa a assumir um compromisso de fazer a revolução por meio da educação. Assume a transformação social por meio em sua inserção educacional e passa a ter referenciais marxistas em seu processo de estudo e trabalho educativo.

A partir daí, assume aulas de Psicologia e Sociologia Educacionais na Escola Normal. Essa experiência se prolonga por três anos, no mesmo momento em que vai para a PUC-SP para cursar *Especialização em Orientação Educacional*.

Em 1967 realiza estágio curricular em Orientação Educacional no Gepe II. Segundo Pimenta (1995), o Gepe constituía, juntamente com o Ginásio Vocacional, expressiva experiência educacional na escola pública ao final dos anos 60. Afirmo que para o Gepe foi canalizada sua “energia profissional e minhas esperanças de uma transformação social através do meu trabalho de pedagoga” (Pimenta, 1995, p. 6). Essa experiência se constituiu em verdadeiro laboratório experimental aos jovens professores que ansiavam por uma nova escola.

Em 1968 Selma assume o trabalho como orientadora educacional na Unidade III do Gepe. Aí começa o planejamento curricular a partir do diagnóstico socioeconômico dos estudantes. Segundo ela, essa experiência foi possibilitando o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e a produção científica de relatórios investigativos.

Foi no Gepe que Selma descobriu o sistema público escolar de São Paulo. Por meio do professor Joel Martins teve acesso ao referencial teórico norte-americano sobre o Currículo, especialmente a taxonomia dos objetivos de Bloom.

Enquanto orientadora educacional desenvolveu seu trabalho em conjunto com a equipe da escola. A definição dos objetivos e atividades eram realizadas com os professores e com a equipe de coordenação. Selma conta que:

[...] no GEPE propus e executei uma nova sistemática de orientação. Ao invés de realizar apenas ação direta com os alunos, conforme a prática reinante, passei a realizar um trabalho com os professores. Esse trabalho, inovador à época, não ocorreu sem restrições, uma vez que de certa forma, descaracterizava o trabalho do orientador. Nessa nova proposta, o orientador educacional deixava de ter exclusividade no trato com os alunos (e seus problemas), pois apontava-se para um trabalho pedagógico-educacional e não psicológico como até então. Nessa experiência se encontra a gênese de meus futuros estudos e teses na pós-graduação. (Pimenta, 1995, p. 7)²⁴

Conta Selma que desta experiência advém os ensaios de formação contínua e a produção textual para tal finalidade, com isso começou a produzir artigos seminais que vão ser significativos para seu desenvolvimento intelectual nas futuras atividades acadêmicas e profissionais.

Os anos de 1970 são marcados pela intensificação da ocupação dos espaços públicos por parte da ditadura militar e as escolas, especialmente aquelas com modelos democráticos, passam a ser controladas com mais intensidade, o que atinge em cheio as experiências mais significativas do período.

24. Estas questões também estão expressas em: Pimenta, Selma Garrido. *Orientação Vocacional e Decisão: um estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979; Pimenta, Selma Garrido. *Uma Proposta de Atuação da Orientação Educacional na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

Por conta desta situação e de sua nomeação para o cargo de orientadora educacional, Selma se desliga do Gepe em 1970.

Naquele momento o Estado autoritário imprimia a reforma universitária e a expansão do ensino superior privado, com precárias condições. Afirma Selma:

Lecionei em algumas delas. O número de alunos nas salas às vezes chegava a 140. Os professores lecionavam várias disciplinas – eu, por exemplo, dei aulas de Metodologia de Pesquisa em Educação, Planejamento Educacional, História da Educação, Orientação Educacional. (Pimenta, 1995, p. 4)

Seus estudantes no curso de Pedagogia eram professores, diretores, inspetores e delegados de ensino das redes públicas de ensino, com os quais aprendeu muito sobre escola pública. Nessas condições e não sem esforço vai colaborando na redefinição da Pedagogia.

Em 1973 começa a trabalhar na PUC-SP e na Faculdade de Filosofia da Nossa Senhora Medianeira, também em escolas particulares, mas diferente em condições e finalidades das anteriores. Aqui nesse novo processo, se acentuam as inquietações com a formação do pedagogo, pois fica cada vez mais evidente que a reforma legal mantinha o curso em dissonância com as necessidades emergentes da escola de 1º e 2º graus, quantitativamente expandida. Muitas questões de investigação emergem deste contexto, que a levam a fazer a pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Filosofia da Educação na PUC-SP. Nesse contexto, afirma Pimenta (1995, p. 10):

Minha opção por esse Programa deveu-se ao fato de entendê-lo como sendo uma possibilidade de estudos que iluminassem os problemas e necessidades com os quais me defrontava após quase oito anos de experiência profissional. Assim, em agosto de 1973 iniciei o Mestrado, tendo defendido a dissertação em fevereiro de 1979. Logo a seguir, em julho do mesmo ano, iniciei o Doutorado, tendo defendido a tese em março de 1985.

No período de 1973 a 1985 concomitantemente aos cursos de pós-graduação, continuou trabalhando. Participou de congresso no Canadá sobre orientação educacional e passa a conhecer referenciais teóricos que lhe permitem perceber a reprodução mecanicista presente neste campo no Brasil e isso lhe possibilitou uma análise consistente para seu trabalho de mestrado. Ao mesmo tempo, iniciava sua militância na Associação Estadual de Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo, o que lhe possibilitou condições para repensar sua própria prática e produzir uma consciência das teorias que lhe davam sustentação.

Ainda no período do mestrado busca fundamentação metodológica na Fenomenologia. A partir dessa perspectiva percebe que a orientação vocacional não dá conta da realidade do estudante, pois seu foco era somente de natureza psicológica e isso não permitia captar a intencionalidade da decisão.

Para entender melhor aquelas questões que lhe inquietavam, faz um mergulho sistemático nas principais correntes filosóficas, permitindo aprofundamento teórico-metodológico do processo investigativo.

No entanto, a Fenomenologia predominou na primeira fase do mestrado, mas começa a perceber que do ponto de vista metodológico não era suficiente para o enfrentamento da realidade escolar brasileira. A análise marxista, evidenciando a necessidade de interpretar os fenômenos educacionais à luz de seus determinantes históricos e sociais, lhe possibilitou maior consistência epistemológica. Essa perspectiva teórico-metodológica de interpretação da educação passou a informar sua prática.

Sua primeira experiência com formação contínua teve início em 1976 quando se torna assessora na Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), ligada ao Ministério da Educação. Sobre isso afirma: “Sem vínculo empregatício desenvolvi essa assessoria até a extinção do CENAFOR, em 1986, numa longa e profícua parceria com o Prof. José Cerchi Fusari” (Pimenta, 1995, p. 15).

O trabalho consistia em planejar, executar e avaliar projetos, cursos, encontros, formação, seminários, reuniões técnicas nacionais

e estaduais para educadores da rede federal de ensino. Esse trabalho lhe permitiu descobrir o sistema educativo brasileiro e se constituiu em profícua experiência de formação de docentes. A questão mais importante nesse processo foi a possibilidade de agir por “dentro” do sistema com o objetivo de introduzir uma concepção crítica de educação, em oposição a uma perspectiva tecnicista predominante.

Esse processo e a finalização dos créditos do mestrado, o método da filosofia da educação, enquanto reflexão sistemática sobre os problemas educacionais, lhe possibilitaram trabalhar o problema da decisão em Orientação Vocacional. A pesquisa teórico-histórica baseada em dados documentais e de campo possibilitou caracterizar o significado da Orientação Vocacional na educação brasileira, criticando o psicologismo que a fundamenta e alertando para um possível filosofismo respaldado pela fenomenologia existencial. Essa caracterização foi consequência da análise dos determinantes sociais, políticos e econômicos que condicionam a decisão vocacional.

Ao detectar a precariedade da prática de muitos orientadores educacionais não considerando os determinantes de sua atuação, a dissertação provocou uma intensa polêmica, ao afirmar que a escolha não se baseia em elementos individuais, mas condiciona-se ao pertencimento de classe social do indivíduo. Isso colocava em xeque a necessidade da Orientação Vocacional nos moldes como vinha sendo realizada. Esse trabalho uma vez publicado, influenciou muitas pesquisas no campo, inclusive mudando as concepções preponderantes.

Após sucessivas edições o livro continua sendo visitado e lido, especialmente considerando sua consistência teórico-metodológica que tem subsidiado inúmeras novas pesquisas, especialmente aquelas que tomam como objeto “a relação Trabalho-Educação na sociedade contemporânea e que retiram a centralidade do trabalho, substituindo-o pelo paradigma da comunicação, da linguagem, do trabalho comunicativo” (Pimenta, 1979, p. 16).

Em 1979 inicia seu doutorado no Programa de Filosofia da Educação da PUC-SP com uma preocupação e um compromisso: ultrapassar o nível da crítica e encaminhar respostas à orientação vocacional.

Seus estudos no doutorado permitiram um conhecimento mais sistemático e aprofundado do pensamento de Gramsci em quem a síntese teoria/prática, a práxis historicamente situada e o compromisso com o erigir da nova sociedade é fundamental. Na sequência estudou Marx tendo como preocupação fundamental a especificidade da educação e a importância do saber escolarizado. A crítica à educação é aprofundada pelas leituras de Manacorda, Suchodolsky, Snyders entre outros, sendo possível formular respostas para compreender a escola na sociedade capitalista. Acrescenta-se a estas as contribuições de Saviani para a organicidade dessas críticas, traduzidas nas correntes e tendências da educação e, mais adiante, a discussão das relações entre educação e política, possibilitaram avançar no tema da especificidade da educação.

A metodologia teórico-interpretativa, com dados documentais e de campo, caracterizou as pesquisas na pós-graduação, tanto a dissertação quanto a tese. No entanto, nesta última os estudos de campo se fizeram mais necessários.

Pimenta assume que paralelo aos estudos no doutorado, nas suas atividades profissionais reorientou sua ação firmando a importância da escola pública e de sua articulação com a democratização da sociedade.

Nesse período, concomitante ao doutorado, atua como coordenadora editorial da Editora Loyola, com isso abrindo coleções no campo educacional que continuam influenciando a educação brasileira e a formação de professores e de pedagogos.

As diferentes coleções abertas pela Editora Loyola possibilitaram uma importante contribuição na difusão de pesquisas educacionais no Brasil, especialmente nos anos 80, quando também se iniciavam as publicações pela Editora Cortez, num cenário então timidamente ocupado por outras editoras.

Decorrente de um compromisso com a democratização social da escola, imbricada por seu comprometimento profissional e científico, desenvolve e defende sua tese em 1985, que foi publicada em 1988²⁵, sob a égide polêmica “dos especialistas ao pedagogo”.

25. Pimenta, Selma Garrido. *O Pedagogo na Escola Pública*. São Paulo: Ed. Loyola, 1988. Ver também Libâneo e Pimenta (1999).

Segundo Pimenta (1995), pesquisar a prática da orientação foi o caminho escolhido para, criticando-a, chegar à explicitação da importância do trabalho pedagógico dos especialistas na organização escolar. Nisso vale destacar o que dizia na ocasião:

Nesse contexto [...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (Pimenta, 1988, p. 7)

Nessa tese já estavam presentes os temas da Didática que se constituiriam em objeto de suas futuras pesquisas²⁶: a organização do trabalho pedagógico na escola, o trabalho do professor com o conhecimento em sala de aula e a formação de professores. Esses temas da Didática emergiram e constituem (a seu ver) um salto qualitativo de suas pesquisas na área da Orientação Educacional.

Suas conclusões naquele trabalho suscitam questões ainda abertas na formação dos profissionais da educação brasileira que em muito exemplificam seu *compromisso com a educação pública e sua democratização*²⁷:

Em primeiro lugar, questiona-se qual a especificidade do pedagogo e das habilitações, em que medida estes profissionais têm contribuído para a solução ou o agravamento dos problemas da educação escolar, cogitando-se inclusive da extinção destes profissionais. Qualquer decisão que se

26. Sobre esse processo de desenvolvimento das pesquisas anunciadas na sua tese e que se evidenciaram em seus trabalhos futuros, pode-se ver em Pimenta (1993; 1996a; 1996b; 1997; 2012; 2018; 2019); Franco e Pimenta (2016).

27. Pimenta, Selma Garrido. *O Pedagogo na Escola Pública*, p. 186-188.

tome sobre esta questão precisa estar apoiada no exame das situações reais da escola hoje. Não se trata de simplesmente eliminá-los ou mantê-los numa perspectiva corporativista que busca apenas a manutenção de uma profissão legalmente definida. Trata-se de definir os caminhos mais adequados para garantir que a escola cumpra sua especificidade. [...]. Em segundo lugar, a questão central do curso de formação de educadores está sendo posta como a formação de professores, na medida em que a docência é a atividade fundamental na escola. [...]. Em torno desta questão os debates têm revelado um certo consenso no que se refere à formação de professores da 1.^a à 4.^a séries do Primeiro Grau. Já nas disciplinas de 5.^a a 8.^a, o consenso diminui, pois trata-se de formar professores de Matemática, Ciências, História, etc., o que implica em discutir-se as Licenciaturas. [...]. Tendo caminhado do orientador educacional ao pedagogo, enfatizando a sua contribuição na educação escolar, esta tese colocou em evidência a questão pedagógica na educação que trabalha a questão da Didática e das Metodologias do Ensino [...] compreender a escola como instância fundamental para a emancipação das camadas populares. Mais do que compreender, espera-se que o pedagogo apresente soluções competentes. [...].

Outra demonstração de seu compromisso com a democratização da escola pública foi sua filiação, desde o início, a Ande, porque a escola sempre foi seu local de trabalho. As análises macropolíticas elaboradas no seu mestrado e doutorado possibilitaram compreender a escola como totalidade e, na totalidade social, o seu trabalho transformador.

Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou um entendimento do papel da escola na transformação social, a valorização do saber escolar. Dos estudos e escritos que foi produzindo, quer no preparo, quer na sistematização das participações que foi tendo em tantos congressos e encontros como conferencista e debatedora, do intenso trabalho que foi tendo com professores de todo o país (possibilitado pelas atividades no Cenafor), foram emergindo

os elementos que consubstanciaram o entendimento do trabalho da escola na democratização social.

As Conferências Brasileiras de Educação contribuíram para sua visão da escola, pois teve um trabalho importante de colocar sob a égide da crítica: o ensino público e gratuito; os profissionais da educação; a organização do trabalho na escola; a universidade; a gestão da educação (e da escola); os partidos políticos e a educação; a formação do educador (pedagogo, licenciaturas, escola normal); o ensino profissionalizante; a pré-escola; a educação popular; o saber escolar; a educação e o trabalho; o financiamento; as políticas públicas. A sua inserção naquele debate público lhe forjou um compromisso ético com a necessidade de pesquisa na escola pública.

Desde o final de 1982 até 1986, paralelo a suas atividades profissionais, por circunstâncias determinadas, assume a direção da Ande e imprime aí, também, seu compromisso com a educação para todos, empenhando-se para colocar a Ande como porta-voz da crítica dos educadores à política educacional, por meio da imprensa.

Essa inserção lhe possibilitou assumir as suas pesquisas sobre a formação de professores. Da crítica à orientação educacional chegou a consolidar a importância da formação do professor para a democratização da educação pública.

A sua atuação tanto na Loyola quanto na Ande buscava sempre uma interlocução com o professor e a partir disso, paralelo às aulas de Didática na PUC-SP, lhe suscitam questões que haviam ficado à margem até então. Por meio da colaboração com o MEC e as diversas secretarias de educação nos Estados foi assumindo cada vez mais um compromisso com a democratização do ensino. Destaca:

Um dos trabalhos relevantes que pude desenvolver foi o de coordenar o grupo de 28 professores responsáveis por elaborar uma proposta curricular para o ensino de 2º grau Magistério, através de Convênio entre a PUCSP e a Secretaria de Educação Básica do MEC (1986 a 1988). O mate-

rial produzido por essa equipe está publicado em 23 livros pela Editora Cortez. (Pimenta, 1995, p. 29-30)²⁸

Em 1987, decorrente de seguidas insatisfações com a PUC-SP, que lhe desenhava mais uma carreira administrativa do que intelectual, resolveu assumir o cargo de professora substituta na Faculdade de Educação da USP.

Em 1989 foi aprovada em concurso público para Didática, no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Aí assume aulas de Didática e se credencia no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. A partir daí passa a pesquisar em Didática e produzir teorias e sua articulação com a práxis, especialmente assumindo a tese de que a Didática se constitui teoria e práxis do ensino.

Decorrente deste novo investimento intelectual e profissional, defende sua tese de livre-docente em 1993 com o título “O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)”²⁹. Sobre isso, afirma Pimenta (1995, p. 34):

Esse tema impôs-se como necessidade a partir das inúmeras oportunidades em que vínhamos discutindo a formação de professores nos congressos nacionais e internacionais e nas assessorias e consultorias que realizamos a várias Secretarias Estaduais de Educação e ao Ministério da Educação. Nessas ocasiões a problemática do estágio curricular sempre era colocada como de difícil solução devido às condições para sua realização efetiva. Também contribuem para sua problemática os diferentes entendimentos sobre o conceito de

28. Trata-se da Coleção Magistério, da Cortez Editora, que segue sendo usada por professores e reimpressa ainda hoje (ver em: Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido. *Coleção Magistério – 2.º Grau*. São Paulo: Cortez, 1990).

29. Publicada em livro pela Editora Cortez em 1994, com o título *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?*

estágio, suas funções e finalidades para a formação de professores. Decidimos, então, por investigar sua prática nas escolas. Não para identificar suas mazelas já amplamente apontadas. Mas para identificar seu potencial formador em situações concretas. Impôs-se uma investigação teórico-prática, conceitual, histórico-documental e de campo.

A partir daí os seus estudos concentram-se na relação entre Didática e Formação de Professores. Muda a tônica para aprofundar o compromisso com a qualidade democrática da escola, ou seja, o debate sobre a Didática e a formação de professores em articulação revela a outra face da democratização do ensino por meio da qualidade dos conteúdos escolares. Isso se sustenta, fundamentalmente, pela seguinte tese³⁰:

A explicitação da Didática como teoria do ensino-aprendizagem, considerada na perspectiva histórico-social como até aqui vimos, coloca no centro da investigação didática a atividade do professor, enquanto atividade de ensino. Embora não lhe seja uma atividade exclusiva, pois o ensino ocorre através de outras atividades e agentes sociais. A tarefa de ensinar desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, na escola, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e os consequentes resultados dessas no processo de educação enquanto humanização, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor.

Por isso a Didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal de realidade ainda não existente) ela se constitui em um método, em um instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada.

30. Pimenta, Selma Garrido. Organização do trabalho na escola. *Ande*: Revista da Associação Nacional de Educação, v. 11, p. 29-36, 1986.

A Didática entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo de ensino-aprendizagem (teoria do ensino-aprendizagem), contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina do curso traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo de ensino-aprendizagem-objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.

Decorrente disso, Pimenta (1995) afirma que isso implica um programa de estudos que possibilite conhecer o ensino-aprendizagem na sociedade existente. Tomar esse existente como referência. Para conhecer, é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”: exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal. Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é o objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui”, onde estamos. Tem uma história.

O que suscita uma série de questões relevantes para o desenvolvimento da área. No conjunto das questões que exigem um programa investigativo, é preciso que se discuta sempre o que e onde deve ser diferente. Como é possível? Qual a inserção de cada um como professor?

Sustenta que será no aprofundamento de questões essenciais e seus desdobramentos que a especificidade da Didática vai fazer sentido no contexto da formação de professores e na formação profissional no campo educacional. Entre estas articulações necessárias com a Didática, Pimenta (1994) destaca o estágio. Pois,

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de Didática como o esboçado pode lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção

dos alunos nas instituições escolares para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A Didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio. Nem o reduz a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente. (Pimenta, 1994, p. 119-122)

Na última metade da década de 1990, Pimenta tem se dedicado ao enfrentamento das questões que emergem de suas pesquisas até aqui desenvolvidas. Será nesse contexto que orientará trabalhos de pesquisa que se disponham ao encaminhamento de questões centrais para a Pedagogia em particular e a formação de professores em geral.

Conduziu o debate sobre a questão do professor reflexivo crítico e articulou reflexões coletivas com o objetivo de fazer a crítica aos modismos que decorreram e derivaram das ideias de Schön (2000).

No período de 1997 a 1999, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação e de 2002 a 2005 exerceu o cargo de diretora da Faculdade de Educação (FE) da USP. Enquanto diretora representou a FE nos órgãos centrais da USP em várias Comissões, destacando-se: a Comissão de Pós-Graduação (PRPG); a Comissão de Atividades Acadêmicas (CAA); e a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Foi pró-reitora de graduação, durante a gestão da então reitora Profa. Dra. Suely Vilela, até dezembro de 2009. Aposentou-se em 2013, desde então é professora titular sênior, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM).

Destacou³¹ como momentos mais marcantes, durante sua atuação na Feusp, ter sido professora nos cursos de graduação em Peda-

31. Minibiografia baseada em entrevista concedida ao projeto “Registro histórico por meio de relatos biográficos de docentes aposentados: valorizando e reconstruindo a história da FEUSP” no ano de 2021 (Feusp, 2023).

gogia e licenciaturas, sendo a graduação o espaço formativo humano/intelectual/crítico mais importante da Universidade para uma formação cidadã de futuros profissionais; a constituição do Gepefe, em 1989, e as parcerias que este estabeleceu com outros grupos da Feusp, como, por exemplo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), então coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura e o Grupo de Comunicação e Mídia, então coordenado pela Profa. Dra. Maria Felisminda de Rezende e Fusari.

Compartilhou a coordenação do Gepefe, a partir dos anos 2000, com a Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida e o Prof. Dr. José Cerchi Fusari, ambos do EDM/Feusp, cujos doutorados orientou. Também enfatizou, durante sua gestão: a construção e inauguração do novo prédio da Biblioteca; a aprovação e realização de vários convênios em parcerias com os sistemas/escolas públicos de educação do Estado; formação inicial e contínua de coordenadores pedagógicos de escolas públicas; curso de graduação em Pedagogia para os militantes do Movimento Sem Terra (MST), realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes e cursos de licenciatura para comunidades indígenas. Além da elevação da nota do Programa de Pós-Graduação junto à Capes; ampliação de convênios internacionais e a presença de pesquisadores nacionais e estrangeiros, bem como de autoridades públicas, dentre as quais destacou a do então ministro da Cultura Gilberto Gil.

Assume naquela entrevista (Feusp, 2023) seus múltiplos aprendizados coletivos, destacando especialmente que aprendeu a ser diretora com a amiga Profa. Dra. Anna Maria de Carvalho, do EDM e ex-diretora da Feusp; Anna, segundo Selma, dentre outras realizações, abriu e incentivou os professores do EDM e da Feusp para a conquista de bolsas e auxílios das agências de fomento, principalmente junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), CNPq e Capes. E que aprendeu a ser pró-reitora com o Prof. emérito Dr. Franco Maria Lajolo, vice-reitor (2006 a 2010), período no qual criaram o Programa Inclusão Social na USP

(Inclusp)³², bônus no vestibular para os egressos das escolas públicas, que abriu os caminhos para a política de cotas posteriormente implantada na USP. E com o Prof. Dr. István Jancsó, titular do Departamento de História, então diretor do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), que com sua tenacidade fez emergir na USP a Biblioteca Brasileira – Guita e José Mindlin (Feusp, 2023).

Para encerrar, podemos dizer que as pesquisas realizadas da segunda metade dos anos 90 até o final dos anos de 2020 lançam novas questões e respostas aos desafios do século XXI para a educação brasileira. Todos os trabalhos orientados e as pesquisas publicadas daquele percurso demonstram a continuidade e o compromisso com a escola pública (Severo; Pimenta, 2022), sua democratização e toda sua particularidade ética.

Conclusão

Com certeza, especialmente consubstanciado pelo texto apresentado até aqui, posso afirmar que Selma Garrido Pimenta tem tido uma vida engajada coletivamente na causa da defesa da democratização da escola pública de qualidade formativa para todos.

A democratização da escola pública constitui o eixo central estruturante da produção científica e cultural de Pimenta. Todos os conceitos que assume e produz fazem sua articulação com este núcleo duro de sua produção intelectual. Onde quer que tenha trabalhado e seja qual dos cargos que tenha ocupado, sempre imprimiu sua marca e seu compromisso ético com a escola pública de qualidade para todos.

Pimenta afirma que suas pesquisas são com os professores da *escola pública* justamente para apontar, com eles, as transformações possíveis e necessárias ao processo pedagógico escolar que envolve a sala de aula, o ensino e a aprendizagem, portanto, a didática; envolve as formas de organização do trabalho docente,

32. Para um entendimento aprofundado sobre a questão, consultar: Feusp (2023) e Matos *et al.* (2012).

as formas de organizar o espaço físico escolar ou virtual; as formas de trabalho coletivo, a importância da formação contínua; a definição do próprio coletivo da escola de como essa escola pode contribuir para superar as desigualdade existentes no processo educativo (Moreira; Pimenta, 2021, p. 931).

Conceitos como *epistemologia da práxis, formação docente, estágio e docência, Didática, trabalho coletivo, pesquisa-ação, Pedagogia, escola pública, Pedagogia universitária*, entre outros, constituem o núcleo duro de sua produção. Estes e outros conceitos cunhados por Pimenta dão fundamento epistemológico, consubstanciam teorias e articulam práxis que produzem sentido ao compromisso ético com as classes subalternas.

Marx, Gramsci, Freire e outros autores críticos sempre foram seus leitores privilegiados, não por um gosto particular que tenha desenvolvido por esta literatura, mas porque, na leitura da realidade social no contexto educacional, estes autores constituem nosso horizonte crítico mais significativo para uma intervenção radical em uma sociedade de classes no contexto do capitalismo financeiro contemporâneo.

Sua obra, para além do rigor científico, revela um profundo compromisso radical com a transformação da sociedade a favor dos excluídos e tendo como horizonte sua superação. Além disso, demonstra como o conhecimento científico se traduz em intervenção social e educativa em favor da transformação. Portanto, seu pensamento é uma forma radical de transformação do mundo por meio do trabalho educativo e científico de tal modo que só se pode sustentar que a finalidade da ciência repousa na intencionalidade ética.

Pimenta assume que a Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga um objeto que lhe é próprio – a educação enquanto *práxis social humana*³³ situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com inten-

33. O mesmo sentido de práxis pode ser visto em Pimenta (2018).

cionalidade própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano (Moreira; Pimenta, 2021, p. 927).

A Pedagogia é a ciência que tem na *práxis educativa*³⁴ a forma de equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora. E essa constitui a concepção central da dimensão ética do trabalho científico e político de Selma Garrido Pimenta com a democratização da escola pública de qualidade formativa para todos!

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; LINHARES, Célia; TRINDADE, Vitor. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

FEUSP. **Memória do Corpo Docente**: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Feusp, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3O1pXym>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 539-553, 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

MATOS, Mauricio dos Santos *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pú-

34. Essa relação entre práxis e Pedagogia pode ser vista em Pimenta, Pinto e Severo (2020). Sentido correlacionado de práxis é assumido no debate sobre a Didática multidimensional (Franco; Pimenta, 2016), como compromisso e formação crítica dos docentes com a educação básica.

blica ao ensino superior público gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 720-742, 2012.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Um estudo sobre o estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? (1994), de Selma Garrido Pimenta. **Revista de Iniciação Científica da FFC-(Cessada)**, v. 10, n. 2, 2010.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021.

NONATO, Cláudia. Selma Garrido Pimenta: em defesa de um ensino público e com qualidade. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 97-107, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática na licenciatura. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 128-132, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação do professor necessário para a escola cidadã. **Revista de Educação**, v. 29, p. 7-18, 2000b.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática na Licenciatura e no Pós-graduação - uma experiência de ensino e pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 1996a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Memorial**. São Paulo: Feusp, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995a.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação dos Professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **Didática: teoria e pesquisa**, v. 1, p. 81-97, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, Junqueira Alda; PIMENTA, Garrido Selma. **Didática: teoria e pesquisa** [recurso eletrônico]. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: Uece, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Organização do trabalho na escola. **Ande**: Revista da Associação Nacional de Educação, v. 11, p. 29-36, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**. Estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: editora Loyola, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Qualificação do ensino público e formação de professores. **Pro-posições**, v. 11, n. 1, p. 56-69, 2000a.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação pro-

fissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis educativa**, v. 15, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Cursos de pedagogia: transgressões na formação de professores polivalentes. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 7, p. 44-69, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Impacto do Inclusp no ingresso de alunos da escola pública: análises iniciais. **Revista Adusp**, n. 43, p. 28-33, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/44CsVPu>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amelia Santoro.

RICOEUR, Paul. **Da Interpretação**: Ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **O conflito das Interpretações**. Ensaio de Hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 59, p. 6-21, 2022.

O COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SELMA GARRIDO PIMENTA COM A ESCOLA PÚBLICA: A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÕES

Geovana Ferreira Melo

Introdução

A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar, na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.
(Pimenta, 2005, p. 27)

Ao iniciar a escrita do presente texto, que compõe a obra coletiva em homenagem à professora Selma Garrido Pimenta, tive a consciência de minha responsabilidade. As ideias apresentadas, fruto de minhas vivências e percepções, serão porta-voz não somente de meu reconhecimento pessoal, mas também de inúmeras professoras, professores e estudantes, especialmente, pelas incontáveis contribuições dessa intelectual para a melhoria da qualidade social da educação pública. Assim, este texto assume o atributo de legitimidade pública pelo protagonismo de Pimenta na produção científica, que articula a formação inicial e contínua de professores em seus contextos, por meio da interface entre a universidade – instituição formadora – e a escola de educação básica pública – lócus do trabalho docente.

Não tenho a presunção de, nos limites dessa escrita, abranger a totalidade de subsídios que resultam de sua obra, pois são incontáveis. Portanto, delimito a análise circunscrita a duas investigações, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa, realizadas em contextos

de escolas públicas do município de São Paulo. Essa opção se justifica não somente pelos resultados obtidos nessas pesquisas, mas, principalmente, pelo processo vivido pela equipe de pesquisa e pelos professores participantes. E, ainda, por terem sido significativas, tanto para as comunidades escolares envolvidas, mas, sobretudo, por inspirar inúmeros pesquisadores a trilharem esse caminho investigativo que, sobremaneira, produz contribuições expressivas, na medida em que estreita laços colaborativos entre universidade e escola pública, dentre outras benesses que serão detalhadas ao longo do texto.

As pesquisas e a produção acadêmica de Pimenta viabilizam reflexões potentes, no sentido de apontar caminhos pautados nas premissas do trabalho coletivo, dialógico e colaborativo de professoras e professores da escola pública em articulação com docentes das universidades, com vistas a transformar contextos, constituindo-se, assim, em possibilidades concretas de resistência propositiva.

As pesquisas e seus contornos

Há mais de duas décadas, instigada a repensar a formação inicial e contínua de docentes da educação básica a partir de práticas pedagógicas, Pimenta buscou possibilidades metodológicas para superar a concepção reprodutivista na educação e na formação de professores. Fortemente presentes nos anos 70 e 80, essas pesquisas tiveram como tônica constatar problemas da educação, mas sem o compromisso de apontar alternativas para superá-los.

Com efeito, diante da intencionalidade de fazer ruptura com os modelos alinhados à ideia de investigação “sobre” a escola e “sobre” os professores, a referida pesquisadora, juntamente com outros docentes da Faculdade de Educação da USP, partiu da perspectiva de desenvolver pesquisas *com* profissionais no contexto escolar e não *sobre* eles, de modo a contribuir com seus processos de formação contínua, considerando-os potenciais pesquisadores da própria prática.

Os projetos de pesquisa-ação colaborativa desenvolvidos por Pimenta e que se constituem em objeto da presente reflexão, foram

realizados em contextos de escolas públicas, sendo a primeira pesquisa, intitulada “A didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos de licenciatura”, ocorrida no período de 1995 a 1998.

A segunda pesquisa, denominada “Qualificação do ensino público e formação de professores”, foi realizada no período que corresponde a 1996 a 2000. Essas pesquisas tiveram seus resultados apresentados em vários congressos nacionais e em um congresso internacional que ocorreu na Holanda, na Universidade de Laiden. Uma das bases teóricas é o australiano Stephen Kemmis, que, inclusive, assistiu à apresentação feita por Pimenta no referido congresso e a convidou para publicar um artigo³⁵ em uma revista internacional com sede na Inglaterra³⁶.

Apesar desse tempo transcorrido, as ideias propagadas nessas produções acadêmicas, que socializaram os resultados das pesquisas realizadas por Pimenta, a partir da escolha metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, são muito atuais. Portanto, nos instigam a refletir no quanto as orientações teórico-metodológicas dessas pesquisas são potentes e contribuem para o enfrentamento dos desafios da educação escolar pública e da formação de professores, que ainda nos afligem. Sobretudo, em um contexto político marcado por inúmeros retrocessos nas políticas educacionais de forma geral, assim como nas políticas de formação de professores, ancoradas no ideário neoliberal e em perspectivas técnico-instrumentais que respondem a interesses mercadológicos.

De acordo com Pimenta, “Essa perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa é tão significativa para que consigamos formar professores como intelectuais crítico-reflexivos, transformadores e, portanto, autores das transformações da sua própria prática” (Pi-

35. Pimenta, Selma Garrido *et al.* Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes in school practices. *Educational Action Research*, Londres, v. 7, n. 3, p. 385-398, 1999.

36. Informação obtida por meio de uma conversa ocorrida pelo aplicativo WhatsApp entre a Profa. Selma Garrido Pimenta e a autora do presente texto, em 8 de novembro de 2022.

menta³⁷, 2022). E, ainda, fez um alerta quanto aos prazos tão curtos para conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, que inviabilizam as pesquisas dessa natureza, porque exigem mais tempo, tanto para compreender os contextos pesquisados, quanto para o desenvolvimento das reflexões coletivas e das ações colaborativas em conformidade com as necessidades formativas.

Para Pimenta, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, por se constituir em um trabalho coletivo, vai em direção oposta à cultura de pesquisas e produções individuais, historicamente determinadas. Essas exigências da Capes acabam desestimulando esse tipo de pesquisa no contexto atual da pós-graduação. Entretanto, assinou que a pesquisa-ação se torna exequível no âmbito de grupos de pesquisa, por se constituir em uma perspectiva muito significativa, tanto para os docentes pesquisadores, quanto para os professores da escola básica, pois favorece o elo entre a universidade e a escola pública, especialmente, no que tange à formação contínua dos professores, mas também pela possibilidade de construção de novos saberes que reverberam no fortalecimento da identidade docente, culminando no desenvolvimento profissional e humano dos docentes envolvidos nessas investigações.

Ao construir sua plataforma teórico-metodológica sobre pesquisa-ação a partir dos seguintes autores: Zeichner (1993); Thiollent (1994); Kincheloe (1997), Pimenta (2005, p. 25) buscou “explicitar processos de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação enquanto pesquisa crítico-colaborativa e discutir seu potencial de impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para as políticas públicas de educação”.

37. Fragmento transcrito de uma conversa ocorrida pelo aplicativo WhatsApp entre a Profa. Selma Garrido Pimenta e a autora do presente texto, em 8 de novembro de 2022, por ocasião da apresentação de um seminário da disciplina Fundamentos da Pesquisa Educacional, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que teve como tema “A pesquisa-ação crítico-colaborativa”, no qual o artigo da Profa. Selma foi a principal referência teórica.

Essa perspectiva teórico-metodológica, ancorada no desejo de contribuir com a produção do conhecimento sobre os dilemas da escola pública, foi engendrada a partir de decisões metodológicas que possibilitaram contribuir, não somente, com a formação contínua dos docentes, mas, sobretudo, com a necessária ressignificação das práticas pedagógicas. Essa foi a gênese de projetos de pesquisa coordenados por Pimenta e que produziram transformações importantes nos contextos pesquisados.

Nesse matiz, a pesquisa colaborativa tem por objetivo efetivar nas escolas “uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas” (Pimenta, 2002, p. 11). Nesse processo, os docentes são incentivados a pesquisar a própria prática, tornando-se atores e autores de suas produções e reflexões, quando confrontam a teoria com a prática, em um movimento complexo rumo à construção da práxis pedagógica. Nesse sentido, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois viabiliza a elaboração de diversas reflexões que contribuem para encaminhar análises que fornecem aos(as) professores(as) “a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios(as) como profissionais” (Pimenta, 2002, p. 24).

A primeira pesquisa teve como objetivo “analisar a contribuição do curso de Didática aplicada no curso de licenciatura, para a atividade docente, a construção de sua identidade profissional, baseando-se em saberes pedagógicos dos conteúdos específicos e da experiência” (Pimenta, 2005, p. 523-524).

A pesquisa partiu da atividade pedagógica realizada pelos professores em escolas públicas, no sentido de buscar compreensões sobre o processo de construção dos saberes e fazeres docentes, levando-se em consideração que os professores deveriam ser formados, não como reprodutores de modelos técnico-práticos dominantes, mas sim como intelectuais críticos, capazes de produzir transformações em seus contextos. Um dos caminhos viáveis se desenhou no sentido de que os professores, ao partirem coletivamente do exa-

me das determinações sociais mais amplas e também locais, como a organização do trabalho nas escolas, poderiam encontrar caminhos para resolver os dilemas e conflitos do cotidiano escolar de forma colaborativa. Cabe ressaltar que um dos alvos de uma pesquisa dessa natureza é a formação contínua em contexto, que tem como ponto de partida as concretas necessidades formativas dos professores envolvidos. Nesse sentido, afirma a autora da pesquisa:

Compreendemos a pesquisa quando na releitura dos momentos significativos foram sendo desveladas as múltiplas experiências dos professores em relação ao corpo organizado de conhecimento sobre a matéria de ensino a ser desenvolvida, a forma e coerência como a mesma era apresentada e/ou construída a partir dos diversos momentos interativos, a maneira como o professor procurava estabelecer relações do texto/conteúdo ao contexto, provocando situações pedagógicas e/ou questões metodológicas que levavam os alunos à reflexão, à crítica, à divergência de posições, a incertezas, desconstruindo conceitos, hábitos, atitudes e reconstruindo-os [...] Assim, a pesquisa nesse contexto foi se configurando como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo na docência. (Pimenta, 2016, p. 31)

Ao conceber a pesquisa como duplo princípio, de um lado na dimensão cognitiva e, de outro, na dimensão formativa, Pimenta enfatiza a práxis educativa assumida como objeto da Pedagogia, num movimento que integra, simultaneamente, intencionalidades e práticas docentes; formação e emancipação dos sujeitos da práxis. Assim considerada, a pesquisa, na perspectiva de uma ação crítico-colaborativa, permite vislumbrar a construção de elos entre as teorias educacionais e as práticas educativas. Nesse sentido, ao reorientar ações emancipatórias para sua transformação, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, de acordo com Pimenta (2005), revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis

educativa da sociedade, na medida em que potencializa as finalidades político-sociais presentes no interior da práxis.

Esse duplo princípio, que conduz as pesquisas dessa natureza, de um lado possibilita aos docentes envolvidos compreender profundamente seus contextos de trabalho, ao permitir desvelar a essência dos problemas e contradições, com vistas a encontrar possibilidades de transformar essas realidades. De outro, como princípio formativo, por meio desse processo de pesquisar a própria prática, ensina o desenvolvimento da consciência quanto à complexidade da docência, como atividade que demanda um saber engajado com as finalidades sociopolíticas da educação, em especial da escola pública, numa abordagem crítico-emancipatória.

Segundo a autora, quanto ao processo metodológico e aos resultados obtidos na pesquisa referida, em conformidade com pressupostos teórico-metodológicos propostos por Kincheloe (1997) viabilizou, dentre outros aspectos: a construção de consciência profissional dos docentes envolvidos; a abertura de espaço para a produção crítica do conhecimento; e a organização e a interpretação das informações; e, ainda, permitiu relacionar valores e compromissos reverberando em mudanças nas práticas docentes em sala de aula. Nesse sentido, o compromisso político-pedagógico de Pimenta com a escola pública foi reafirmado a partir desses resultados que, evidentemente, se constituíram em transformações do contexto pesquisado e da cultura escolar, tendo propiciado o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

No caso da segunda pesquisa “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores”³⁸, seus objetivos consistiram em analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores), num processo de intervenção pedagógica que enfatizou a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual). Pimenta (2011, p.

38. O referido projeto foi apoiado financeiramente pela Fapesp, no âmbito do Programa Especial de Apoio às Pesquisas Aplicadas sobre o Ensino Público no Estado de São Paulo. Maiores informações, conferir em Pimenta (2011).

35) justificou que essa pesquisa alinhou-se à “tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional [...], considerando o professor como um profissional reflexivo”. Segundo a referida autora,

[...] essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (Pimenta, 2011, p. 35)

Essa perspectiva metodológica constitui-se em um novo paradigma sobre pesquisas com professores e seus encadeamentos na profissão docente, na medida em que acena para a consolidação de políticas de valorização e desenvolvimento profissional e humano dos professores e das instituições escolares. De acordo com Pimenta (2011), uma de suas finalidades foi consolidar uma cultura de análise das práticas pedagógicas, tendo em vista suas transformações pelos professores com a colaboração dos professores da universidade.

Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa, conforme lembra Pimenta (2011), é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Circunstancialmente, é preciso construir vínculos de confiança entre os docentes e os pesquisadores, no sentido de criar um ambiente pautado pelo respeito, por práticas dialógicas e colaborativas de trocas de saberes, partindo do princípio de que todos os envolvidos possuem saberes importantes e que serão valorizados e compartilhados com a finalidade de construir novos conhecimentos.

Entretanto, atitudes metodológicas próprias de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, como o incentivo das decisões coletivas e dialógicas; o compartilhamento de experiências; o desenvolvimento de habilidades de pesquisa; a oportunização do enriquecimento do arcabouço teórico dos professores; assim como a valorização das decisões do grupo; zelo com o material de apoio; dentre outras, foram fundamentais para fortalecer a interlocução construtiva entre pesquisadores da universidade e docentes da escola, conforme assinalado pela autora (Pimenta, 2011).

Ao conceber o exercício da profissão docente construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados, Pimenta esclarece que essa metodologia de pesquisa predispõe um processo formativo que mobiliza “[...] os saberes da teoria da educação, necessários à compreensão da prática docente” (Pimenta, 2016, p. 35). Portanto, uma pesquisa dessa natureza, ao viabilizar condições concretas para que os professores investiguem suas próprias práticas pedagógicas, apoiados por referenciais teóricos críticos, contribui para que haja um processo contínuo de ressignificação da atividade docente e, por conseguinte, de construção de novos saberes docentes e de profissionalização da docência básica.

Os resultados da pesquisa indicaram desafios ainda a serem superados, conforme descritos por Pimenta (2011, p. 55), que dizem respeito a “atitudes de resistência à mudança, à burocratização dos sistemas de ensino, à estrutura hierarquizada e profundamente autoritária da escola, à fragilidade do estatuto de profissionalidade dos professores”. Essas constatações apresentadas pela referida autora acendem um alerta para as atuais condições do magistério básico, ainda precárias, marcadas pela atividade docente individualizada e solitária, assinalado por condições desumanizantes de trabalho, em que os docentes precisam ter mais de um vínculo laboral, em função dos salários aviltantes.

Contudo, Pimenta (2011) ressalta que, apesar de todas essas adversidades, a pesquisa reacendeu, naquele grupo de professores participantes, a possibilidade da resistência a essas circunstâncias,

na medida em que possibilitou melhorar a autoestima, além de equipá-los com instrumentos teóricos potencializadores de análises de contexto e encaminhamentos. Cabe ressaltar que, dos 24 docentes envolvidos na pesquisa, cinco deles fizeram o mestrado na USP e permaneceram como professores da rede. Diante do exposto, a referida pesquisa também explicitou o profundo compromisso de Pimenta com o desenvolvimento profissional dos professores da escola pública pesquisada.

Na sequência do texto, apresento contribuições que essas investigações trouxeram para minha prática como professora-pesquisadora, orientadora de pesquisas de mestrado e doutorado.

O que aprendemos com a professora Selma Garrido Pimenta?

Em minha experiência, há uma década e meia, como professora-pesquisadora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e por ter tido a oportunidade de realizar dois estágios pós-doutorais com a professora Selma Garrido Pimenta³⁹, sua influência em minha prática pedagógica e em minhas opções teórico-metodológicas são notáveis e tem contribuído, sobremaneira, na realização de várias pesquisas orientadas por mim.

O interesse pela metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, influenciado por Pimenta (2006; 2011), ocorre, em grande medida, por dois motivos principais: o primeiro se refere à intencionalidade de que a pesquisa possa, de fato, contribuir para propiciar transformações nos contextos pesquisados e, o segundo, diz respeito ao compromisso político-pedagógico dos pesquisadores

39. No primeiro semestre de 2017 realizei o estágio pós-doutoral na Universidade Católica de Santos, sob a supervisão da professora Selma Garrido Pimenta. No segundo semestre de 2017 fui selecionada no Programa PNPD-Capes do PPGE da Faculdade de Educação da USP para o estágio pós-doutoral, também supervisionado pela mesma professora. Esse segundo estágio foi concluído no ano de 2018.

em formação com a escola pública. Pesquisar *na* escola, pesquisar *com* professoras e professores da escola, por meio de metodologias crítico-colaborativas faz toda a diferença e viabiliza práticas investigativas propulsoras de transformações necessárias, especialmente, quando esses docentes do magistério básico têm acesso aos programas de pós-graduação.

Essa influência da produção acadêmica de Pimenta se reflete há alguns anos nos debates referentes às questões teórico-epistemológicas da pesquisa educacional, realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)⁴⁰. Nesse espaço profícuo temos aprofundado as reflexões sobre a pesquisa-ação crítico-colaborativa como possibilidade de construir processos formativos que envolvam e articulem pesquisadores, estudantes da graduação e pós-graduação com professores da escola de educação básica e da educação superior. Nossa intenção é produzir experiências investigativas emancipatórias, tanto dos pesquisadores em formação, quanto dos docentes do magistério básico e superior, que se tornam, nesse processo, pesquisadores da própria prática pedagógica. Ao todo, nos últimos dez anos foram realizadas duas pesquisas coordenadas por mim e cinco investigações que orientei, sendo três teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, desenvolvidas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa.

Diante do exposto, elenco, dentre outros, os aprendizados obtidos por meio das contribuições epistemológicas de Pimenta:

- A importância das investigações em situações concretas, valorizando os processos de construção de conhecimentos de professores;
- Por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa os docentes podem mobilizar os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, de modo que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, consti-

40. O GEPDEBS foi criado em 2008, é certificado pelo CNPq. O Grupo é coordenado pela Profª. Dra. Geovana Ferreira Melo e pela Profª. Dra. Vanessa Bueno Campos.

tuam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (Pimenta, 2011);

– Há enorme potencial formativo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, na medida em que ocorre o fortalecimento dos coletivos envolvidos, incluindo os estudantes, por meio de práticas democráticas de debates sobre as dificuldades, no sentido da busca por alternativas de soluções compartilhadas;

– Ao ter por pressupostos metodológicos que os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação compõem um grupo com finalidades e metas comuns, movidos por um ou mais problemas que emergem de um dado contexto no qual possuem papéis diferentes, mas que são inter-relacionados, a pesquisa-ação contribui para ampliar a consciência crítica das pessoas envolvidas para que, coletivamente, busquem os caminhos rumo às transformações necessárias;

– A pesquisa-ação crítico-colaborativa se configura como um “princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo na docência” (Pimenta, 2005, p. 51);

– A pesquisa-ação crítico-colaborativa, por seus pressupostos teóricos e metodológicos, se configura em importante possibilidade de valorização e desenvolvimento profissional e humano de docentes, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras de atividades de formação contínua;

– A pesquisa-ação crítico-colaborativa possui como características a autoformação e a práxis docente situadas nos contextos mais amplos da organização das escolas e das comunidades nas quais se inserem (Pimenta, 2011, p. 33);

– A análise das pesquisas, no campo teórico e nos contextos político-institucionais, forneceu à pesquisa-ação colaborativa o acréscimo do adjetivo de “crítica”, uma vez que os sujeitos envolvidos, ao estarem conscientes das necessárias transformações, seja no plano pedagógico ou institucional, assumem compromissos com práticas institucionais que têm como princípios a democratização da escola e do ensino, por meio de uma educação humanizadora;

– O compartilhamento dos resultados das pesquisas poderá contribuir para

fertilizar o encaminhamento de transformações nas políticas públicas e, em especial, nas formas de gestão dos sistemas de ensino, valorizando e apoiando iniciativas e projetos oriundos das escolas, criando condições estruturais para que estas se constituam em espaços de análise e de proposições políticas e pedagógicas. (Pimenta, 2011, p. 59)

– As políticas educacionais nem sempre cumprem seus propósitos, em função das descontinuidades de gestão e, principalmente, porque não se constituem em políticas institucionais ou de Estado, mas sim em políticas de gestão ou de governo;

– É possível transgredir as práticas autoritárias de definição de projetos pelos órgãos centrais, que em diversas situações, não contemplam os concretos problemas vivenciados pelas escolas. Essa finalidade poderá ser alcançada na medida em que o trabalho coletivo e crítico-colaborativo entre pesquisadoras(es) das universidades e professoras-pesquisadoras das escolas básicas viabilize a ampliação do estatuto de profissionalidade, que possa ensejar vivências próprias do “pesquisar a própria prática”, viabilizando, assim, a cultura da análise dos desafios da prática pedagógica e da escola como “problemas de todos nós”.

Esses e outros aprendizados teórico-metodológicos construídos a partir da produção acadêmica de Pimenta reafirmam a importância do engajamento político-pedagógico de docentes universitários com a formação contínua de professores e professoras da escola básica, potencialmente viabilizadora de resistências e transformações na cultura escolar.

Diante da realidade da educação escolar brasileira, não se pode mais admitir que as universidades públicas e seus professores se mantenham distanciados e descompromissados com os problemas e desafios das escolas de educação básica. Nesse sentido, Pimenta nos dá exemplos concretos de que construir elos fortes entre a

academia e a escola pode apontar caminhos promissores rumo à construção de políticas educacionais que valorizam o magistério básico e reafirmam a indiscutível importância da educação pública emancipatória, inclusiva e de qualidade social, sobretudo para os filhos e filhas da classe trabalhadora de nosso país.

Considerações finais

O presente texto intentou expressar as incontáveis e importantes contribuições da professora-pesquisadora Selma Garrido Pimenta traduzidas por seu profundo e irrestrito compromisso com a escola pública. Movida pela intencionalidade político-pedagógica de transformar contextos, de humanizar a educação pública, de valorizar os professores e professoras, seu engajamento intelectual tem sido fundamental na formação de novos pesquisadores. Sua energia pulsante traduzida em ações, como palestras, cursos, aulas, orientações, supervisões de estágios pós-doutorais, publicações, manifestações públicas, dentre outras ações, concretiza um legado para novas pesquisas se inspirarem em metodologias como a pesquisa-ação crítico-colaborativa, reacendendo a utopia que nos move a trilhar caminhos investigativos que favoreçam práticas dialógicas, democráticas, no sentido de fortalecer os coletivos das escolas para enfrentarem os desafios históricos da educação básica.

Que a militância político-pedagógica da professora Selma, guiada por seus valores éticos e democráticos, continue a nos regozijar e a nos encorajar no sentido de formarmos novos quadros de professoras e professores que, com sólida formação teórico-prática, possam produzir as transformações necessárias na vida educacional de inúmeras crianças, adolescentes e jovens que povoam as escolas públicas brasileiras.

Referências

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, v. 1, p. 25-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2018, v. 4.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes in school practices. **Educational Action Research**, Londres, v. 7, n. 3, p. 385-398, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO VIDA-OBRA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A DIDÁTICA DE SELMA GARRIDO PIMENTA

Silas Borges Monteiro

Considerações iniciais

Este texto explora a complexa relação entre vida e obra no campo das humanidades; discute o afastamento de uma filosofia subordinada à teologia no século XX, que enfatizava a importância de compreender a vida e o contexto de um filósofo como chave hermenêutica para interpretar um *corpus* filosófico. A ênfase na vida do filósofo, por vezes, ofuscou as reais tarefas filosóficas. A influência da teologia na filosofia deu origem à conhecida prática de ler a vida de um filósofo ao lado de sua obra, sendo a primeira a origem da explicação da segunda.

Aqui se sustenta a importância do desdobramento da filosofia francesa, particularmente do estruturalismo, que levou a um afastamento da ênfase na vida do filósofo na interpretação dos textos filosóficos. Argumenta-se que o próprio texto é suficiente para explicar a filosofia, e quaisquer referências externas devem servir apenas para identificar interlocutores, problemas ou referências. A predominância do texto ainda desempenha um papel crucial no exame do pensamento filosófico.

Nesse contexto, a obra de Jacques Derrida (2021) é aqui referenciada, especificamente seu objetivo de desconstruir a relação vida-obra.

Um segundo movimento faz o texto focar nas contribuições intelectuais de Selma Garrido Pimenta, particularmente no contexto da educação pública e da práxis educativa. A pesquisa e os escritos de Pimenta refletem sua formação em Filosofia da Educação e sua exploração do papel dos pedagogos na orientação educacional. Ela investiga a formação de professores, a identidade da profissão docente e a relação entre teoria e prática na formação de professores.

De modo geral, nesta oportunidade, pretende-se dialogar com a produção intelectual de Pimenta e suas reverberações teórico-práticas, destacando seu uso da filosofia para analisar as práticas educativas e a formação de professores. Assim, procura-se mostrar a importância de compreender as interconexões entre pedagogia, filosofia e formação de educadores.

A complexa relação vida-obra

Um dos importantes aspectos da profissionalização dos estudos filosóficos, no século XX, foi a distância tomada da prática da filosofia submissa à teologia. O caráter acentuadamente moral da teologia conduzia a estratégia de leitura do texto filosófico, tendo como efeito a necessidade do contexto e da vida do filósofo como chave hermenêutica da obra, ou, numa expressão comum, a leitura que reunia vida-obra para se compreender um pensamento. Não obstante, havia certo acento sobre a vida do filósofo, que ajudava a mostrar as reais intenções de uma meditação filosófica. Essa posição fundante da filosofia no Brasil decorre da prática instituída pelos jesuítas ao receberem o encargo de D. João III para organizarem o ensino no Colégio das Artes, criado em 1548 (Cerqueira, 2011). A tutela da filosofia pela teologia criou a conhecida introdução comentada de uma vida-obra.

Um exemplo desse tipo de leitura e produção pode ser vista na *Ratio Studiorum*, cuja proposta – bem ilustrada no título da tradução brasileira – é de estabelecer um *Método pedagógico dos jesuítas* (Franca, 1952), cujo conteúdo detém-se muito mais nas qualidades pessoais do professor e de seu comportamento moral com colegas e estudantes, do que em estratégias de ensino, algo pretendido pela *Didática Magna* de Comenius (2011).

Foi a filosofia francesa que contribuiu para o afastamento desta maneira de ler a filosofia. Herdeira do estruturalismo acadêmico, a filosofia no Brasil aprendeu a ler os textos filosóficos como *corpus*, sob o princípio de que o texto é suficiente para explicar-

-se, que todo recurso ao que é exterior ao texto deve contribuir para identificar interlocutores, problemas ou referências, isto é, recursos que todo filósofo se vale para elaborar sua filosofia. Mas a predominância do texto, essa assumiu papel estratégico e fundamental para examinar um pensamento.

Uma das vozes críticas a pensar o problema da relação entre a filosofia e a biografia do filósofo foi Heidegger, conforme Derrida apresenta em conferência na New York University, na qual diz:

Como vocês sabem, a filosofia tradicional exclui a biografia, considera a biografia como algo externo à filosofia. Você se lembra da declaração de Heidegger sobre Aristóteles. Uma vez perguntaram a Heidegger: “Qual era a vida de Aristóteles?” O que poderíamos responder à pergunta “qual era a vida de Aristóteles?” Bem, a resposta é muito simples: “Aristóteles era um filósofo”, e a resposta se mantém em uma frase: “Ele nasceu, pensou e morreu”. E tudo o mais é pura anedota. (Derrida, 2005, p. 61)⁴¹

No livreto de Jacques Derrida, *Otobiographies l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*, há um trecho que bem ilustra esse movimento: “Nem as leituras ‘immanentistas’ dos sistemas filosóficos, quer sejam estruturais ou não, nem as leituras empírico-genéticas externas jamais, enquanto tais, interrogaram a *dynamis* dessa beira entre a ‘obra’ e a ‘vida’, o sistema e o ‘sujeito’ do sistema.” (Derrida, 2021, p. 25). Essa posição derridiana recoloca o problema da relação vida-obra fora das inscrições teológicas, estruturalistas e literárias. Em uma palavra, o projeto filosófico de Jacques Derrida é desconstruir esse hífen vida-obra.

Nesse sentido, Nietzsche ensina que “[...] não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir de vivências” (Nietzsche, 1995, ePub). Deste modo, quer-se ouvir vivências que produzem escritos. Ainda Nietzsche, em *Além do bem e do mal*, escreve: “Gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filo-

41. Tradução livre.

sofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas.” (Nietzsche, 1992, ePub). Há de se insistir para que seja evitada a postura de compreensão de tais formulações à luz da leitura estabelecida pela tradição. Nietzsche é crítico da filosofia que se supõe alienada da própria vida. Da mesma forma, a escuta das vivências conduz a uma posição de esvaziamento de uma razão técnica e tão somente intelectual.

Essas palavras iniciais operam como indicador da elaboração deste capítulo no qual, a partir da produção intelectual da professora Selma Garrido Pimenta – mais especificamente do livro *O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional*, – assume-se a tarefa de produzir reverberações sob o eixo da escola pública e da práxis educativa.

A constituição de um conceito

Em 1996, Selma Garrido Pimenta publicou, na *Revista da Faculdade de Educação da USP*, o artigo sob o título “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”, no resumo, lê-se:

O texto apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos decorrentes do desenvolvimento da etapa inicial da pesquisa *A Didática na Licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na prática docente dos alunos egressos da Licenciatura da FEUSP*. Insere-se no movimento de pesquisas que têm se voltado à análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua de professores. Em relação à formação inicial, os cursos de formação têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/

ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática. É esse caminho que estamos percorrendo, na tentativa de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários da docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise. (Pimenta, 1996a, p. 72)

Pimenta fez seu doutorado em Educação na PUC-SP, área de Filosofia da Educação. Sua tese, defendida em 1985, tem o título: “Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública”, que se tornou o livro *O pedagogo na escola pública*, publicado pela Edições Loyola em 1988 (Pimenta, 2002). No ano seguinte à publicação de sua tese de doutorado, ingressou na carreira do magistério da Universidade de São Paulo, deixando mais de uma década de docência na universidade onde se formou. Entre 1994 e 1997, coordenou o projeto de pesquisa “Escola pública e formação de professores”, tendo como objeto de pesquisa o estágio realizado por estudantes do magistério, especificamente, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Desse projeto, nasceu sua tese de livre-docência, defendida em 1993, depois publicada sob o título *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?*, em 1995. No mesmo ano, deu início a outra pesquisa-formação, realizada até 1998, sob o título *A Didática na Licenciatura*, na qual alguns resultados foram apresentados no artigo citado anteriormente. Esse projeto buscou analisar programas que a autora desenvolvia no ensino de didática na licenciatura.

Essa breve descrição biográfica quer apresentar uma perspectiva acerca de como a autora opera sob o registro da sua formação, de seu ensino e de sua pesquisa.

Um primeiro destaque a se fazer é o da autora operar com a filosofia para investigar a orientação educacional, ou, mais especificamente, para a prática de pedagogos na orientação educacional. A dimensão da formação, como tema tão caro à filosofia, põe-se a pensar uma determinada prática profissional, melhor dizendo, uma prática educativa. Isso porque pedagogos, na atuação profissional, não ensinam; o ato é eminentemente educativo.

Ao ingressar na carreira do magistério da Universidade de São Paulo, ela dá início ao projeto “Escola pública e formação de professores”, que produzirá certo deslocamento da formação, não apenas na Pedagogia, mas na licenciatura, de modo geral. Não obstante sua pesquisa tenha como objeto o estágio em um curso do magistério de nível médio, o resultado acaba por ser uma síntese de sua pesquisa de doutorado, ou seja, professoras do magistério com grande aproximação da formação em Pedagogia. Apressadamente, pode-se dizer que é um curso de Pedagogia no nível médio, ou, de forma mais crítica, o curso de Pedagogia é um curso de magistério do ensino superior. O que interessa observar é a aproximação que a autora faz entre a pedagogia e a formação docente.

Importa, também, lembrar que Pimenta ingressou na carreira do magistério superior como professora de Didática. Deve-se supor, portanto, que será a Didática o campo teórico que sustentará seu interesse analítico. Um pequeno ensaio, publicado em 1993, sob o título “A didática na licenciatura”, experimenta a seguinte conclusão: “[...] a Didática é uma ‘situação-síntese’ no curso de Formação de Professores” (Pimenta, 1993, p. 132). Afirmção arriscada, por certo, mas que contém importante ponto acerca de sua compreensão sobre o nexos entre esses campos. Ou, ao menos, como entendemos as razões de aproximação entre os campos a partir dos textos de Pimenta.

A expansão de um conceito

Em 1996, Pimenta apresenta o texto “Para uma ressignificação da Didática: Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)” por ocasião do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Florianópolis. Na pesquisa, ela afirma que a didática se ocupa do “ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre” (Pimenta, 1996b, p. 101). Essa é uma importante virada da noção de didática, cunhada na modernidade, pois desloca sua compreensão clássica – como arte ou técnica – para colocá-la em contexto, ou melhor dito, em situação; de modo mais preciso, uma *situação-síntese*.

Talvez se possa afirmar, aqui, um certo eco da posição hegeliana, refeita por Karl Marx. Hegel não usa o termo para explicar seu sistema. O emprego que faz do termo está sempre associado à explicação que faz de Kant. Para Hegel, o que é lógico deve ser investigado sob três aspectos: “ α) o abstrato ou intelectual; β) o dialético ou negativo-racional; γ) o especulativo ou positivo-racional.” (Hegel, 2018, I § 79). O que se costuma chamar de síntese, em Hegel, é o especulativo, ou positivo-racional. Ainda no mesmo livro, igualmente, no primeiro livro da *Enciclopédia*, lemos: “O racional [...] não é unidade simples e formal, mas unidade de determinações diversas” (Hegel, 2018, I § 82). Do mesmo modo, Marx, na obra *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 (esboços da crítica da economia política)*, escreve: “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, n.p.). Tal unidade deve ser pensada como operação de totalidade, e não com a unicidade atômica, por exemplo, de Demócrito. Essa posição crítica entrega à Pimenta o título de seu trabalho de livre-docência na Universidade de São Paulo: *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. Ainda, em 1993, ela entende ser a didática a investigação do “processo de ensino-aprendizagem”. Será no desenvolvimento do projeto iniciado logo depois da tese de

livre-docência que ela irá se referir à didática como *situação-síntese*. Logo depois, em 1996, ela afirma sobre a didática que:

Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem e a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (Pimenta, 1996b, p. 63)

A referência feita a esses textos procura mostrar o movimento próprio do conceito de didática. Não se pode pensar, simplesmente, em melhoria do conceito, como se fosse operado por acumulação, mas, certamente, por *Aufhebung*, que traduz o próprio pensamento dialético.

Isso é reafirmado em 2016, em artigo com Franco: “[...] é fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações” (Franco; Pimenta, 2016, p. 541). Deste modo, a compreensão dialética da didática, como campo e prática, tem sua referência à concretude da situação educativa. Uma vez que é sabido que o ensino, como prática socialmente estabelecida, não permite pensar o fenômeno destituído dos atores do processo, o que significa dizer que a formação docente é uma dimensão importante da didática.

Os efeitos de um conceito

Em obra já citada, Pimenta escreve: “A Didática tem uma contribuição específica [...], pois seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem sistemático e intencionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor” (Pimenta, 2020, ePub). Candau, em livro por ela organizado sob o título *A didática em questão*, traz a mesma compreensão: “O objeto de estudo da didática é o

processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 2011, ePub). A introdução do termo “objeto” à noção de didática faz emergir outros aspectos. Bem sabemos que o termo é constituído no marco da filosofia moderna, principalmente a cartesiana. Sem entrarmos nas questões propriamente metafísicas da filosofia cartesiana – como a suposição de objetos-ideias, por exemplo – a noção de objeto inscreve-se em uma epistemologia que opera por relação a um sujeito, isto é, um objeto pode ser conhecido por estar em relação a um sujeito que pode conhecer. Compreende-se a complexidade anotada por Franco e Pimenta (2016) que esse processo é fenomênico, ou seja, mostra-se ao exame experimental. Deste modo, a analítica feita na didática rejeita os exercícios de especulação, pois ao tratar do vivido pelo humano, circunscreve-se à exigência da prática. Não sem razão, Pimenta escolherá, como já visto, o materialismo histórico e dialético de herança marxiana.

A dobra feita em razão das opções teóricas da autora faz com que os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem sejam considerados, com toda a complexidade dessa escolha: a docência, a discência, as condições em que essa relação é estabelecida, sua conjuntura, contexto etc. Isso pode querer dizer, igualmente, que é uma simplificação se falar em apenas um objeto da didática, supondo que seja efetividade de um só fenômeno. Mesmo que se diga que foi inaugurado um processo de ensino-aprendizagem, a complexidade desse encontro é disseminada em possibilidades incontáveis e inapreensíveis completamente. O comparecimento de variáveis e de instabilidades que vai se dando no processo torna-o incontrolável.

Defende-se, portanto, que é nesse elemento que reside o problema das metodologias e estratégias do ensino. Não são, por certo, um problema em si mesmo, mas supor – ou destinar, no caso das licenciaturas – que a grande quantidade de horas alocadas em componentes curriculares que dão prevalência à prática ou ao conhecimento de estratégias de ensino faz supor que o instante zero da aula seguirá seu curso, sob controle, até o momento final. Claro que o inusitado possui marcas fenomênicas que podem acolher a

intervenção docente ao extraordinário. Contudo, a estabilidade visível – no bom desempenho ou comportamento dos estudantes, por exemplo – esconde a propulsão de questões que advêm das relações de toda ordem. Ao invocar a expressão “didática multidimensional”, Franco e Pimenta (2016) localizam o espaço da prática complexa como própria dos fenômenos educativos.

Professor reflexivo no Brasil

Essa leitura, até aqui feita, pode explicar o movimento conceitual que Pimenta fará, anos depois, ao aproximar-se de autores como Kenneth M. Zeichner e Donald Schön e do conceito de *professional reflexivo*, de que trataremos a seguir. Nesse momento, salienta-se a questão de que, para a autora, a força da didática, muito embora seja sobre seu objeto como fenômeno de um processo, resida na atenção aos sujeitos desse processo, principalmente a docência.

Em 2002, Pimenta e Ghedin organizam o livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, que tem origem nas aulas que a professora Selma Garrido Pimenta ofereceu na Faculdade de Educação da USP e na Universidade Católica de Goiás. O texto que abre o livro tem o título “Professor reflexivo: construindo uma crítica”; nele Pimenta analisa as origens, pressupostos, fundamentos e características dos conceitos de *professor reflexivo* e professor-pesquisador no movimento de valorização da formação e profissionalização de professores a partir dos anos 1990, destacando sua influência em pesquisas e discursos de pesquisadores e políticos brasileiros. A autora realiza revisão conceitual com base nas propostas de Donald Schön, autor que cunhou a conhecida expressão, fartamente utilizada na literatura dos anos 1990, de “profissional reflexivo”; mostra os contextos em que a expressão foi desenvolvida, abordando os desdobramentos na formação de professores e principais críticas de diferentes perspectivas teóricas e de pesquisa empírica. Pimenta conclui sobre a necessidade de transformação do conceito, ante as contradições identificadas; cunhando a expressão “professor crítico-reflexivo”.

Essas intuições remontam ao tempo do desenvolvimento da pesquisa, citada anteriormente, sobre a pesquisa colaborativa, como na citação a seguir:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (Pimenta, 1996a, p. 79)

Pimenta, desde seus textos mais remotos, insiste na ideia de que a atenção analítica, crítica e reflexiva deve ser constante, por parte da docência, sob pena de se perder a leitura apropriada do instante da ação educativa concreta. Com isso, seria a didática, podemos supor, a responsável pela formação crítica, muito embora não relegue a um plano inferior os desafios da prática de ensino. Contudo, vincular a didática a um tipo de ensino que vislumbra, tão somente, a prática na aula, faz escapar a situação concreta em que ele é realizado. Assim, a formação crítico-reflexiva é obra da didática.

Insiste-se que não há subalternidade no encontro desses campos. Do mesmo modo, a divisão entre eles soa, a partir da leitura de Pimenta, como uma esquizofrenia conceitual. Ou, no pior dos casos – como se já não fosse grave o suficiente – um maniqueísmo pedagógico que desassocia um campo supostamente teórico a um campo supostamente prático. Tal conclusão nada se aproxima do pensamento gramsciano de Selma Garrido Pimenta.

A operação de um pensamento

Essa breve revisão, feita sob determinada inscrição, por certo, procurou mostrar um dos tantos nexos possíveis da professora Selma Garrido Pimenta no que toca à formação de professores. O que se procurou mostrar é que a entrada que a autora faz, no que a

Anped⁴² designa no GT 08 – Formação de Professores, não significou alteração do interesse fundante de suas pesquisas, ou seja, fora do campo da didática. É certo que isso não significa um problema acadêmico relevante, afinal, mudanças de interesses e objetos, ao longo da carreira acadêmica, são comuns e bem-vindos.

Contudo, a leitura aqui feita procura mostrar que o campo da didática tem muito a oferecer. Desprestigiado nas últimas reformulações curriculares, ela tem perdido espaço em fóruns e conteúdos nos cursos de licenciatura. Primeiro, por associarem didática a práticas de ensino; e segundo, por julgarem-na teórica demais para ocupar tempo formativo nos cursos. Acredita-se que tais opções dos cursos e das políticas educacionais atacam, principalmente, a consistência crítica da formação docente. Talvez seja um risco afirmar, mas uma sólida formação crítica dará condições de se buscar melhores estratégias de ensino; não é seguro afirmar que o inverso seja possível.

Vimos no trabalho acadêmico de Pimenta, melhor exemplificado nos anos de 2019 a 2022, em sua vida-obra, a possibilidade de um rico movimento de resistência a um campo que tem sido esvaziado, pois vem anunciando, desde o início, os riscos que uma sociedade vive quando sua educação é atacada. Se concordarmos que a didática é uma *situação-síntese* no curso de formação, este texto, ao tomar uma vida como mote, é uma ode à didática.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo mostrar o movimento que faz um conceito. Próprio de autores que possuem um *corpus* que pode ser analisado longitudinalmente, os textos de Selma Garrido Pimenta apresentam como os conceitos que ela mobiliza, operados em movimento de ensino e pesquisa, passam por variações; em seu caso, as variações mantêm a mesma tarefa, aqui entendida como o problema do ensino e seu campo, a didática. Ao mesmo tempo, vimos uma autora que sustenta sua posição teórico-conceitual em um lócus pro-

42. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

fissional, a docência. Assim, a noção de didática que Pimenta traz como tarefa de exame e crítica das políticas educacionais, situa-se na Pedagogia como reflexão crítica sobre o ensino e a prática docente.

Além disso, este texto procurou, também, mostrar que o movimento do pensamento não se distancia do movimento da própria vida. Entende-se, a partir de Nietzsche, que um pensamento é pensado em vivências, sem que se possa bifurcar a vida e a obra. Sendo a vida vivida, e sua dinâmica na ação profissional, um ponto de crítica, novamente podemos trazer de Nietzsche a suposição de que a vida tem a força de crítica de todos os valores. No caso de Selma Garrido Pimenta, a produção intelectual, emergente da pesquisa em colaboração com profissionais da educação, que provém da situação concreta da escola, faz com que as noções e exames colocados em operação tenham a força das vivências de educadores e educadoras em circunstâncias concretas de trabalho. Suas pesquisas e produções nascem da escola e a ela se destinam.

Por fim, a produção lida, neste texto, sinaliza relevante aspecto da organização conceitual do campo da educação. Procurou-se mostrar como a didática oferece importantes elementos analíticos para a formação de professores. Do mesmo modo, as ênfases dadas nas políticas de pesquisa fazem subsumir um campo fundante da educação, ou seja, como se o ensino – como prática social complexa – dependesse tão somente de estratégias e decisões comportamentais dos atores implicados no processo. Se a didática tem como seu ponto de partida a sala de aula, não retorna a ela sem examinar as circunstâncias e a amplitude dos atores que fazem parte da educação, ou seja, seus profissionais, a população, os agentes públicos, o financiamento. Por certo, o exame detido de cada elemento importa para as pesquisas e o que se coloca como questão é se o esvaziamento de um campo e de uma área, no caso a didática e a pedagogia, contribuirá para se alcançar a melhoria da educação ou, apenas, o fortalecimento de determinadas políticas acadêmicas.

Ao final, e ao cabo, este texto é uma ode à didática.

Referências

CANDAU, Vera. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2011. ePub.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. A ideia de filosofia no Brasil. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 39, p. 163-192, 2011.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**: a arte de ensinar tudo a todos. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011. ePub.

DERRIDA, Jacques. Derrida - Screenplay. *In*: DICK, Kirby; KOFMAN, Amy Zierring. **Screenplay and essays on the film Derrida**. New York: Routledge, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Otobiografias**: o ensinamento de Nietzsche e a política do nome próprio. Tradução de Guilherme Cadaval, Arthur Leão Roder e Rafael Haddock-Lobo. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2021.

FRANCA S. J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. v. 1. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2018. Edição do Kindle.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 (esboços da crítica da economia política). Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. ePub.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1992. ePub.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. ePub.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática na licenciatura. **Revista Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 128-132, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996a.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996c, p. 39-60.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia, didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: UFSC, 1996b, v. 2, p. 97-135.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

IV PARTE
AFAGOS POÉTICOS

ABRAÇANDO SELMA

De vários cantos do Brasil, maio de 2023.

Selma querida,

Esta carta quer ser um abraço. Abraço coletivo, deste grupo que a admira e respeita. E que vem trazer aqui o testemunho do significado de sua presença em nossas vidas, nas instituições onde desenvolvemos nosso trabalho e na sociedade em que vivemos.

Nos últimos 34 anos, o Gepefe, criado e liderado por você, tem contribuído muito para o nosso desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Um tempo e espaço de muitas trocas afetivas, de apoio e perseverança. Sua força e competência têm sido de grande importância para nós. Os educadores e educadoras que somos refletem, de alguma forma, suas ideias e concepções sobre a Docência, a Didática, a Pedagogia e a Educação. Somos melhores por tê-la conhecido.

Conviver com você nos faz crescer. Algumas(alguns) de nós, como as suas(seus) supervisionadas(os) de pós-doutoramento, são gratas(os) pela convivência bonita que extrapola as questões acadêmicas e profissionais. Seu cuidado com nosso bem-estar, principalmente com aqueles de nós distantes de casa, ajudando-nos em questões de acomodação, alimentação, acesso à cultura, transforma de maneira considerável nossa existência e nossa compreensão sobre o sentido de supervisão no pós-doutoramento.

E aqueles de nós que tiveram o privilégio de realizar o Estágio Supervisionado em Docência na disciplina de Didática ministrada por você nos cursos de licenciatura da USP-SP? Que riqueza! Vivenciamos o grande potencial formativo do estágio que propicia a reflexão sobre nossa experiência docente, a ampliação e aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre docência no ensino superior, formação de professores e Didática.

Outros de nós, como seus orientandos, tiveram a chance de ver nossos trabalhos sendo desenvolvidos na mediação cuidadosa de

cada encontro, em cada reunião, em cada orientação precisa e assertiva. Nos encontros do grupo, nas análises coletivas do trabalho, orientandos e não orientandos, pudemos ouvir suas intervenções, dialogar com elas e ampliar o olhar sobre o conhecimento. Sentimos em você, professora Selma, essa capacidade de acolher e de ensinar, ajudando-nos a ver o potencial da nossa produção e a perceber equívocos e contradições ampliando nossa análise, reflexão e referencial teórico. Acolhimento permeado por rigorosidade que nos tem feito avançar individualmente e coletivamente.

Em nossas reuniões gepefeanas conhecemos a “referência” ao vivo. Que alegria e satisfação desfrutar da companhia da autora que líamos e que jamais imaginávamos conhecer. Sentimo-nos privilegiadas(os) por podermos conhecer para além da grande autora, um ser humano sensível, generoso e excelente profissional. A convivência com você no Gepefe nos mobiliza pensar nossa identidade profissional, social e política e suas produções nos iluminam durante nossa caminhada acadêmica e profissional.

E não é só isso, que já seria muito. Durante todos esses anos, sob sua coordenação, temos formado um grupo coeso, que se auxilia, que enfrenta junto às ideologias que querem desmontar a educação, transformando alunos, educadores e o conhecimento em mercadoria. Sua coragem, diante da conjuntura política e do contexto desanimador, faz do Gepefe um grupo de resistência e um espaço de partilha, de acolhimento diante das crises pessoais e profissionais. As pressões para nos enquadrarmos a mudanças impostas pelo sistema são forças constantes, mas suas falas, encaminhamentos e postura nos encorajam para manter nosso compromisso político e crítico com a educação.

Como você mesma chamou atenção em reunião do nosso grupo, interação no Gepefe, de maneira colaborativa, potente e respeitosa, diferentes gerações de pesquisadores. Cada um(a) carrega consigo experiências, olhares e lugares de fala distintos a partir dos quais emergem discussões sobre os mais variados temas. Somos motivados(as) pela sua solidez acadêmica temperada com um frescor, proveniente dessas relações que você consegue estabelecer com

as novas gerações. Você, sempre, valoriza essas contribuições e se debruça sobre elas, fazendo, com maestria, uma síntese integradora que articula teoria e prática na perspectiva da práxis. Os frutos desses encontros têm sido materializados e anunciados à sociedade através de participações em eventos e publicações diversas, como o histórico livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, publicado no ano 2002, e o mais recente *Retratos da Escola Pública em tempos neoliberais*, que data do ano 2023. Estas duas produções nasceram das reflexões de nosso coletivo sobre questões que se colocam como fundamentais para a compreensão ampla da educação, da formação de professores e do trabalho docente na sociedade contemporânea e têm colaborado com outros coletivos em seus processos de formação contínua. E ainda mais, sua intelectualidade, produção acadêmica e atuação política, respeitadas e referenciadas por comunidades científicas de vários países, ampliam as redes de interação e criam oportunidades de inserção internacional para nós que fazemos parte do Gepefe.

Repercuta no grupo sua participação essencial na Anped, no Endipe, na Andipe, nas associações e sindicatos onde tem sido sempre uma voz forte e influente que questiona as políticas públicas e os desmandos no rumo da educação pública básica e superior. Temos orgulho de participar de eventos dessas instituições, entidades e associações como educadores e educadoras com a marca de um grupo que tem na sua pessoa e no seu pensamento uma referência fundamental para suas investigações e sua prática cotidiana nas instituições escolares e acadêmicas. Fomos fertilizados por seu trabalho pioneiro, quando se voltou para a questão da formação dos professores reflexivos, quando deu à abordagem sobre os estágios nas licenciaturas um caráter original e polêmico.

E como não destacar sua atuação na gestão na Universidade de São Paulo, em diferentes tempos e espaços! Como gestora universitária deixa também sua marca assumindo compromissos sociais e políticos alinhados à sua trajetória intelectual e acadêmica. Na USP, nas diferentes atuações como gestora, defendeu os processos

de participação dos sujeitos, a valorização do ensino e do trabalho docente na graduação, o acesso e a permanência dos estudantes mais vulneráveis ausentes no espaço universitário. Defesas que se materializaram no Programa de Inclusão Social na USP, o Includsp; no Programa de Formação de Professores da USP, o PFPUSP; no fomento das discussões sobre a Pedagogia Universitária, com ações de formação e desenvolvimento profissional dos professores da USP; no Programa Ensinar com Pesquisa, concebendo a pesquisa como princípio formativo nos cursos de graduação. E ainda propôs mudanças no vestibular da USP e nos processos de avaliação de cursos de graduação. Como integrantes do Gepefe acompanhamos sua atuação e pudemos aprender com você sobre o sentido de uma gestão universitária corajosa e comprometida com os princípios democráticos, humanos e igualitários.

Professora Selma, você é uma intelectual orgânica no sentido gramsciano, um exemplo para nós. Provoca-nos a pensar e sobretudo a produzir uma práxis que intenciona a construção de uma nova hegemonia político-cultural, na qual concepção e ação, teoria e prática do/no mundo são processuais e indissociáveis. Sua ação intelectual e política criadora, crítica e potente aponta para um projeto de hegemonia das classes pauperizadas e dominadas. Sua busca diuturna para que se desenvolva um trabalho educativo articulado à prática social, cujo ponto de partida e de chegada é o mundo concreto, inspira o nosso pensar e fazer diário, principalmente, na escola pública e na universidade pública brasileira. No Gepefe, você tem nos ensinado que o grupo se produz continuamente na participação, no rigor e no afeto, porque não dizer no afeto rigoroso e cuidadoso de alguém que se compromete com um projeto de mundo emancipado cuja base fundamental está na produção da ciência, na ciência da educação e na humanização dos indivíduos. Professora Selma, como pensar na produção da humanidade das pessoas, sem a Pedagogia, não é mesmo?! Nós do Gepefe temos sido fortemente instigados(as) por você a reagirmos de modo criativo a uma certa negação da pedagogia como ciência autônoma e unificada. E, hoje, à semelhança da Andipe, temos a RePPed. Sua inspiradora práxis é revolucionária.

O período de 2019 a 2022 foram anos de tristeza para a educação, com um governo que desrespeitou todas as regras de uma sociedade democrática, quer seja apoiando projetos que silenciavam as escolas, como “Escola sem partido”, como também cortando ou diminuindo verbas para a educação, entre muitas outras ações de desmonte. Não bastasse o (des)governo federal desse período, a tristeza ainda foi maior, a partir de 2020, com a pandemia de covid-19 e sua repercussão no confinamento social e nas desigualdades educacionais. Entretanto, você não só não esmoreceu, mas nos surpreendeu com sua desenvoltura no uso dos recursos tecnológicos, participando de inúmeras *lives*. Mas neste período, à medida que compartilhamos os diversos espaços formativos com você, nos tornamos menos frágeis, mais fortalecidos, com uma postura mais segura diante da realidade da Educação Básica e da Formação de Professores. Uma realidade que tem nos exigido um posicionamento cada vez mais firme, que se amplia quando temos você do nosso lado. Que possamos aprender cada vez mais com sua capacidade teórica e crítica, alimentando as belezas das relações democráticas, pautadas no respeito pelo diverso e sobretudo pelo respeito à nossa humanidade.

Para além da pesquisadora, docente e intelectual, você é uma mulher gigante que nos fortalece, nos inspira a seguir adiante e nos ensina a lutar, resistir, produzir conhecimentos e ocupar os espaços.

Nosso abraço cheio de carinho, admiração e agradecimento.

Gepefe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

RECORDAÇÕES ACADÊMICAS: PARA SELMA

Alda Junqueira Marin

Recordações acadêmicas que resvalam em recordações afetivas; afinal muito do que fazemos é feito com afeto, com o coração, com dedicação e carinho.

A vida acadêmica é muito dura e exigente, então as relações duradouras acabam tendo um significado muito forte de companheirismo, identificação e gentileza. De trocas.

Esses dois curtos parágrafos anteriores introduzem dando a dimensão desse breve texto, que é decorrente de um comunicado recebido: na verdade um lindo convite. E uma revelação: Selma completa 80 anos de idade em 2023 e um livro em sua homenagem será publicado no segundo semestre para ser lançado no dia de seu aniversário, em setembro.

Aceitar o convite foi algo absolutamente certo. Restava uma escolha final dentre duas possibilidades: aceitar o convite para redigir um texto acadêmico ou um texto livre, uma espécie de carta para Selma, de homenagem. Logicamente que escolhi a segunda opção. Com o avançar da idade (praticamente contemporânea de Selma) e prestes a encerrar a carreira, tenho deixado cada vez mais as grandes responsabilidades para os pesquisadores mais jovens, com mais entusiasmo e maior clareza de ideias, atualizadas e conectadas com tudo o que tem acontecido ultimamente.

Então com grande satisfação e alegria aceitei este honroso convite.

Ao sentar para redigir minhas recordações com Selma, para escrever minha breve contribuição, comecei a pensar sobre em que momento conheci a Selma. Não me lembro. Foram tantos os encontros e faz tanto tempo que a memória falhou sobre o exato momento. Mas certamente foi nos anos 1980. Em algum encontro acadêmico.

Desde sempre mantivemos relações cordiais e respeitosas. Encontrar com Selma sempre foi muito prazeroso. Ela sempre gentil, atenta e comprometida. Sempre prestes a ajudar, a colaborar.

Sempre foi um prazer compartilhar momentos de estudos e reflexões com ela. Foram inúmeros encontros, eventos, congressos, mesas-redondas, painéis, sessões especiais nas reuniões nacionais da Anped. Ahhh, as Anpeds! O Grupo de Trabalho de Didática. Quantas jornadas compartilhadas. Reuniões, correspondências e telefonemas.

Ótimas lembranças trago também das duas edições no nosso querido Endipe, em que compartilhamos a organização (ora Selma na Presidência e eu na Vice-Presidência, ora eu na Presidência e Selma na Vice-Presidência). E destaco que sempre contamos com ajudas de uma imensa equipe de colegas que colaboraram para que ambos os eventos acontecessem.

O IX Endipe de 1998 que aconteceu em Águas de Lindóia-SP (com a temática “Olhando a Qualidade do Ensino a partir da Sala de Aula”) e mais recentemente (há mais de uma década...) o XVI Endipe realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas-SP, em 2012, cuja temática foi “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Dos Endipes lembro bem do trabalho incessante, das infindáveis reuniões de organização, dos embates, das decisões, das grandes responsabilidades. Mas dividir a coordenação com Selma sempre foi prazeroso, também com leveza e entusiasmo, e com delicadeza.

Um dos frutos desse segundo Endipe que organizamos foi a publicação do livro intitulado *Didática – teoria e pesquisa*, que teve a sua primeira edição em 2015 e a segunda edição no formato digital (disponibilizada gratuitamente na internet) lançada em 2018. Trata-se de uma obra coletiva cuja organização compartilhamos, contando com diversos textos de expoentes da área, todos e todas também muito queridos e queridas. Organizar esta publicação com a Selma foi, para mim, muito importante e significativo e muito me honra pelo trabalho sério que ela sempre desenvolveu e pela defesa da área da Didática no Brasil, tendo em Selma um dos principais pilares de sustentação.

Nossos últimos encontros (presencialmente) aconteceram durante reuniões do GT de Didática da Anped – o qual Selma e eu já tivemos a honra de coordenar. E Selma sempre participou dos

trabalhos do GT ativamente, defendendo os interesses da área, os rumos a seguir, os caminhos a trilhar.

Estes derradeiros encontros ocorreram durante a última reunião nacional presencial da Anped antes da pandemia de covid-19, a 39ª edição, que aconteceu em outubro de 2019 na Universidade Federal Fluminense, em Niterói-RJ, cuja lembrança ficou ilustrada na fotografia a seguir, de meu acervo pessoal, em que juntamente com colegas da área compartilhamos bons momentos de reflexões com Selma, no nosso querido GT-04-Didática:



Nem é necessário identificar Selma na imagem, já que esse é um livro em sua homenagem; os leitores facilmente a reconhecerão na fotografia (mas para os leitores que eventualmente ainda não a conhecem: Selma veste uma jaqueta preta e usa uma bolsa transversal cinza). Entre nós duas, no centro da imagem, está a querida Lenilda Albuquerque de Faria. Na ponta esquerda da fotografia está a também querida Ana Paula Ferreira da Silva. Na parte direita da imagem, logo ao lado de Selma estão as queridas Maria Socorro

Lima e em seguida Maria Marina Cavalcante. Algumas poucas pessoas não consigo identificar os nomes. Provavelmente permanecem atuantes no GT e na área da Didática.

Depois dessa última reunião presencial da Anped, os encontros com Selma aconteceram somente em ambientes virtuais/on-line. Que grandes desafios enfrentamos nesses tempos pandêmicos. Mesmo assim Selma estava sempre pronta para ajudar e colaborar: reuniões para tratar das edições dos Endipes de 2020 e de 2022, sempre no bojo da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino, a jovem e comprometida Andipe, da qual Selma muito lutou para ser constituída. E também nos encontramos virtualmente em algumas reuniões para tratar de assuntos da própria Andipe, de pesquisas ou providências.

Enfim... São muitas décadas de amizade e admiração. E às vezes de trabalho conjunto. Espero ter trazido memórias que de alguma maneira a Selma também se lembre e que também tenha guardado um pouco em sua memória, de tantos encontros e realizações.

Encerro minha breve contribuição a essa bonita e importante publicação com uma fotografia recebida do XVIII Endipe, cujos créditos pertencem à organização desta edição que ocorreu em Cuiabá-MT, em 2016, coordenado por Silas Borges Monteiro. Para mim essa imagem representa a alegria que sempre foi encontrá-la por aí, em encontros/eventos acadêmicos desse lindo país.



Deixo à Selma querida o registro de meu abraço afetuoso e agradecido pelos encontros e pelas parcerias.

Alda, outono de 2023.

UMA CARTA PARA A QUERIDA SELMA

São Paulo, 12 de maio de 2023.

Querida Selma,

Uma carta! Demodê, podem dizer! Pois bem, minha querida amiga, é indício do tempo já vivido de quem lhe escreve. Mas também traz lembrança de como sentimentos e afetos têm muitos caminhos para se revelarem. Escolhi a carta moderna em que um software substitui a “letra de mão” escrita com caneta esferográfica. O que importa é que essa carta leva os sentimentos e afetos presentes nas lembranças do que fizemos juntos, movidos pelo esperar, verbo conjugado por Paulo Freire para nos indicar trilhas a seguir como educadores.

Aqui de longe, da longura do não estar junto em alguma atividade partilhada, relembro episódios de vida que já compartilhamos e que foram dando qualidade nova à minha consciência sobre a atividade educativa. Sim, se nos fazemos em atividade, como afirma Leontiev, nossa consciência não poderia ter outra origem se não no modo como vamos realizando os motivos para a vida.

Uma carta, minha amiga! Escrita no presente com as marcas do passado feito em tempo e espaço preenchido por atividades. Essas que justificam a procura de parceria para o que precisamos objetivar. Como um dos seus parceiros de projeto idealizado e se fazendo fui tomando consciência do coletivo em movimento em determinado sentido, com uma determinada intensidade. Sim, como se fosse a força representada por um vetor com direção, sentido e intensidade.

O projeto como coordenador das atividades para objetivar o que idealizávamos foi se concretizando nas trilhas que construíamos intencionalmente com tantos parceiros que também foram aprendendo a projetar. As trilhas que fizemos juntos, sinto, me levaram a bons pontos de chegada. Recupero algumas de nossas chegadas como reveladoras desse sentimento.

A principal foi o projeto Cefam, financiado pela Fapesp. Ali construíamos vários caminhos, abríamos várias picadas por aonde íamos passando na construção da esperança de contribuirmos para a realização de práticas participativas e gestão democrática que possibilitassem nova qualidade à escola pública. Fomos responsáveis pela formação de mestres e doutores, aprendemos a coordenar, a dar direção ao vetor da vida em colaboração, em atividade.

Aqui a palavra atividade ganha a dimensão da real potência de impactar a natureza humana; de organizar as ações e operações que intencionalmente realizadas, cria a consciência do modo como vamos nos constituindo juntamente com os outros. Isso foi definidor de tudo que passamos a fazer. Ter chegado à conscientização de que não formamos o professor e sim de que nos formamos com o professor em atividade pedagógica foi uma dessas sínteses definidoras de nova qualidade da atividade de formação.

A afirmação de que nos formamos com o professor, que hoje nos parece elementar, foi na verdade a consciência de que em atividade colaborativa o vetor referência do projeto inicial vai mudando de direção impulsionado por todos aqueles que, por esta nova compreensão na sua formação, dá nova direção ao que realiza pela clareza de onde quer chegar juntamente com aqueles com quem compartilha ações.

Relembro outro episódio da maior dimensão, na sua trajetória, querida Selma. A busca de novos espaços para que a força das ideias pudesse arremeter mais parceiros para colocar em movimento o reconhecimento da necessidade de criar mecanismo de inclusão real do estudante da escola pública na universidade. Luta guiada pela consciência de que a todos deve ser possibilitado o acesso ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Chacoalhar a burocracia universitária foi ato destemido. Imprimiu a direção acertada àqueles que estavam desesperançados pela fraqueza que individualmente representavam ter. Sentimento provocado pela lógica falsa da meritocracia, que lhes esconde os determinantes sócio-históricos que constitui cada um de nós. A USP mudou um pouco mais de cor.

Provamos, passo a passo, que o sujeito é o que pode fazer nas condições em que realiza as suas ações. A consciência é o resultado deste processo e para se formar tem necessidade de plenas condições para se desenvolver. Cada um de nós foi ocupando lugares com o objetivo de alargá-lo para caber mais gente. A direção, a chefia de departamento, as coordenações, os grupos de pesquisa, os encontros de pesquisadores, as associações, são estes espaços que participamos movidos pela consciência da importância do nós, sintetizada no que nos diz um educador russo: Eles e eu? Não, NÓS.

Grande abraço, querida. Feliz aniversário!

Ori, maio de 2023.

PARA SELMA, UMA SINGELA MISSIVA

São Sepé, 3 de maio de 2023.

Querida Selma,

Congratulando-me com a iniciativa de lhe prestar tão merecida homenagem, meu desejo era produzir um capítulo do livro que está sendo programado. Infelizmente, porém, premido por circunstâncias desfavoráveis representadas pelo excesso de demandas que recebo continuamente e agravadas por alguns problemas de saúde, não me é possível realizar o referido desejo. Não querendo, no entanto, deixar de atender ao gentil convite que recebi, recorro a uma modalidade também prevista na publicação que está sendo programada, referida ao gênero “cartas”. Escrevo-lhe, então, esta singela missiva.

Vejo que temos várias coisas em comum, a começar pela idade. Com efeito, se você estará completando 80 anos no próximo dia 29 de setembro, também eu atingirei esse patamar menos de três meses depois, em 25 de dezembro. Além disso, estivemos, na mesma época (1964-1965), cursando a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, você no curso de Pedagogia e eu no de Filosofia. Tendo concluído o curso de Pedagogia em 1965, você passou a atuar em instituições de educação básica com destaque para o Gepe onde atuou como orientadora educacional. De minha parte, enquanto concluía o quarto ano de Filosofia já me iniciei no ensino superior ministrando, embora na condição de monitor, um programa próprio na disciplina Filosofia da Educação para o terceiro ano de Pedagogia, o mesmo curso que você havia concluído no ano anterior. Tendo, assim, me iniciado na carreira universitária, vi-me diante da exigência de estudos pós-graduados cuja implantação, no entanto, não estava ainda regulamentada. Assim, o dispositivo existente era aquele dos Estatutos e Regimentos das Universidades que permitia, mediante elaboração e defesa pública de tese, a obtenção do título de dou-

tor. Dessa maneira, fui inscrito em fevereiro de 1968, momento em que dei início formalmente aos meus estudos de doutorado. Tendo sido aprovado, em 1969, o Parecer 77 do Conselho Federal de Educação, que regulamentou a implantação dos programas de pós-graduação, a partir de 1970 as instituições universitárias passaram a normatizar a formação pós-graduada. Encontrei-me, assim, na transição entre o antigo e o novo regime, momento em que a PUC-SP manteve as inscrições anteriores no doutorado exigindo, porém, o cumprimento de nove créditos em disciplinas. Foi assim que, em 1970, cursei a disciplina “Lógica do Conhecimento Científico” com o professor Leônidas Hegenberg, especialista em Lógica e Filosofia da Ciência que, por sinal, depois foi membro da Banca Examinadora de minha tese de doutorado; e, em 1971, cursei dois seminários, um sobre o filósofo Martin Buber e outro sobre Emmanuel Mounier, ambos coordenados pelo Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben, seminários esses organizados especificamente para os professores inscritos no doutorado. Cumpridas as exigências, elaborada a tese que, por sua vez, foi liberada pelo orientador, o Prof. Dr. Joel Martins, ela foi submetida à defesa pública e devidamente aprovada em 18 de novembro de 1971. Dessa forma, a partir de 1972 passei a participar, como docente, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação da PUC-SP.

Foi então, no referido Programa que, a partir de 1973, passei a interagir com você, Selma que, estando naquele momento atuando como professora auxiliar de Ensino no curso de Pedagogia da PUC-SP, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação: Filosofia da Educação tendo eu tido a satisfação e a honra de ser escolhido por você para orientar sua dissertação de mestrado que versou sobre “A decisão em orientação vocacional – caracterização da orientação vocacional no Brasil – crítica aos enfoques da Psicologia e Fenomenologia”. Defendida e aprovada a dissertação em 1979, você prosseguiu como professora da PUC, agora na condição de assistente-mestre. E, ato contínuo, candidatou-se e foi aceita no mesmo ano de 1979 no Programa de Doutorado em Educação da PUC-SP, que

teve início no segundo semestre de 1977. E aí novamente tive a honra de contar com você entre meus orientandos, sendo que seu projeto de tese versava sobre “Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública”. E ocorreu que eu, tendo desenvolvido uma rica experiência de orientação coletiva tomando por base o componente curricular “Atividades Programadas”, correspondente a nove créditos, previsto na estrutura acadêmica do Programa, trabalhava com um número grande de orientandos. Assim, quando, como coordenador do Programa, estive diante da tarefa de montar o processo de credenciamento para enviar à Capes, eu tinha formalmente 22 orientandos. E, obviamente, eu sabia que a Capes assim como o CFE, não aceitariam essa situação, uma vez que, pela praxe em vigor na época, cada orientador não deveria ter, concomitantemente, mais de oito orientandos. Então, adotei o seguinte procedimento: conversei com os orientandos esclarecendo a situação e propondo uma redistribuição nos seguintes termos: todos continuariam participando das reuniões coletivas e, portanto, se beneficiando das discussões e contribuições que ali ocorriam. No entanto, formalmente, parte dos doutorandos inscritos comigo passariam a ter outro orientador; argumentei que esta era, no fundo, uma vantagem, pois, além de meu acompanhamento e da minha leitura crítica, eles teriam, ainda, o aval do orientador formal que procederia à leitura e liberação da última versão da tese. Foi assim que você concordou em desenvolver a pesquisa de sua tese de doutorado sob a orientação da professora Bernardete Angelina Gatti, defendida em 1985.

Concluído o seu doutorado, você deu sequência ao seu trabalho como professora na PUC-SP, transferindo-se para a USP em 1989. E aqui detectamos uma nova coincidência em nossa trajetória: também eu, estando em tempo integral na PUC-SP e lecionando parcialmente na Unicamp desde 1980, foi exatamente em 1989 que me desliguei da PUC-SP para assumir a docência em tempo integral e dedicação exclusiva na Unicamp.

Assim, após atuarmos conjuntamente na Ande ao longo da década de 80, nos anos 90 nossas trajetórias se desenvolveram para-

lelamente: eu atuando predominantemente no campo da História da Educação criando o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, conhecido pela sigla HISTEDBR, e me dedicando ao estudo das teorias pedagógicas dando início ao movimento coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica; e você se dedicando aos estudos da didática e formação de professores em parceria com valorosos colegas como o Prof. José Carlos Libâneo e a Profa. Maria Amélia Santoro Franco, entre outros.

Enfim, nesse momento em que você é merecidamente homenageada, associo-me aos colegas que tiveram essa oportuna iniciativa parabenizando-a e irmanando-me à sua luta sem tréguas pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade acessível a toda a população de nosso país.

Com meu abraço afetuoso,
Dermeval Saviani

FALANDO DAS PROXIMIDADES COM SELMA!

Fortaleza, 13 de abril de 2023.

Querida Selma,

Quantas alegrias atravessaram minha história de vida e profissão, tão próxima de suas ideias e da sua capacidade de congregar, oportunizar, acolher. Mobilizada por sentimento de imensa gratidão, venho nesta oportunidade registrar o meu agradecimento. Foram tantas partilhas humanas e profissionais, nesse tempo precioso de aprendizados, que minhas memórias têm muito das marcas que você me deixou.

Para agradecê-la, por tanta atenção, cuidado e interesse pelo meu desenvolvimento, evoco minha mãe, uma mulher que era muito exigente com as questões ligadas aos gestos de gratidão, muito ligada aos princípios de sua formação e sempre cuidadosa em nos cobrar com a pergunta: você agradeceu? Essa sua preocupação tão peculiar era recorrente, reproduzida cada vez que chegávamos em casa contando sobre uma gentileza ou favor recebido de alguma pessoa. Quando nossa resposta era negativa, ela, de forma certa, complementava a conversa com uma passagem que havia aprendido de seus estudos do catecismo, dizendo: “pois volte e agradeça, porque Jesus Cristo, de nada se queixou na sua passagem pela terra. Ele sofreu as perseguições, os açoites e morte na cruz, mas quando curou os leprosos e apenas um voltou para agradecer, ele perguntou: ‘e os outros?’”.

Chegamos até aqui com tantas histórias contadas e para contar. Este livro é, também, uma forma de todos nós, orientandos(as), amigos(as), companheiros(as) da militância que envolve os processos de formação do magistério reconhecer, com justiça, sua trajetória, marcada pelo perfil de uma mulher dedicada à educação, intelectual comprometida com a formação de professores, não apenas no estado de São Paulo, mas por todo Brasil.

Aqui do Ceará, enquanto professora da rede pública estadual, acompanhava suas produções escritas e suas participações nos eventos de educação, me inspirando em cada um deles, quando iniciei a problematização e a sistematização de algumas experiências para a minha própria prática.

Como professora do curso Normal, no qual atuei por mais de trinta anos na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, a primeira unidade dessa natureza pedagógica criada no Brasil, nas oportunidades formativas promovidas pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), fui tendo você como referência para meu trabalho em sala de aula e, mais tarde, como professora de Estágio Supervisionado e Didática Geral, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, quando assumi meu concurso na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Nessa caminhada, tive suas produções como fundamentos que se constituíram como alicerces para o exercício da profissão magistério.

O reconhecimento que você fez sobre o meu trabalho, no seu livro publicado na década de 1990, me revelou a Selma que está para além dos escritos e eventos, uma pesquisadora sensata e sensível, que fazia uma caminhada colaborativa e valorizava o trabalho coletivo. Seu livro descreve seu conhecimento sobre meu trabalho destacando...

Em uma dessas ocasiões me deparei em Limoeiro do Norte/Ceará, com a professora Maria Socorro Lucena Lima de Sousa (1990), cujo questionamento me provocou e desafiou para estudar mais a fundo a questão. Perguntava-se a professora: o que é o Estágio? Um ato de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de colocar em prática o conhecimento recebido? (Pimenta, 2018, p. 14)⁴³

Essa e outras aproximações, vivências, partilhas se sucederam, tendo continuidade durante minhas pesquisas e atividades, envolvendo o doutorado e pós-doutorado na Feusp. Nessa época, mar-

43. Pimenta, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

cada por superações de ordens diversas, enfrentei muitos desafios, como a decisão de me mudar para São Paulo, acompanhada de meus três filhos menores, para que pudesse vivenciar a experiência de ser sua orientanda. Cabe ressaltar o apoio incondicional e atenção que você e o professor Fusari me dedicaram durante essa travessia. Estas experiências formativas foram intensas e nos aproximaram mais ainda, levando-nos a articular juntas a pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) da Uece.

Selma, para terminar preciso dizer que talvez estas palavras não consigam traduzir os sentimentos, ideais e projetos que nos aproximaram e uniram durante todos esses anos, mas é essencial destacar ainda sua generosidade pedagógica, traduzida em capacidade de partilha. É a partir dessa capacidade que você consegue continuar agregando no Gepefe-Feusp, pesquisadores de diferentes recantos do Brasil, em movimentos de caráter plural que agregam contributos significativos à educação brasileira lado a lado com você e suas produções.

E assim, minha amiga, a vida nos fez “comadres” e as muitas lições que você me ensinou nessa caminhada busquei repassar para meus orientandos, incentivando-os a acreditar e a lutar por seus sonhos.

Que Deus te abençoe amplamente. Gratidão por tudo!

Socorro Lucena

HOMENAGEM POR REMINISCÊNCIAS

Branca Jurema Ponce

O grupo organizador do livro-homenagem à querida amiga Selma Garrido Pimenta me deu de presente a possibilidade de escrever um pequeno texto sobre/para ela.

Comunicada pela Bel (Maria Isabel Almeida) da proposta do grupo, fiquei às voltas comigo mesma desde então.

Como fazer um texto sobre essa relação tão peculiar e rica com a Selma? Como contemplar tanta vida vivida? Como acariciá-la com o texto e agradecê-la por tanto?

Cenas desfilaram em minha memória acompanhadas de sentimentos preciosos e construtores do que sou.

Selma é uma pessoa sempre necessária e querida.

Decidi iniciar retomando o nosso encontro mais recente. Faz pouco, em um final de tarde, nos encontramos em um Café no bairro de Higienópolis. Selma e eu mais uma vez nos sentamos frente a frente para saborearmos a Vida em um delicioso diálogo de velhas amigas. Mais um momento precioso! Encontros agradáveis e ricos. Nesse, tive a possibilidade de retomar com ela – olho no olho – o que penso há muito tempo: aponte a sua imensa importância em nosso Grupo de amigos(as). Selma é acolhedora e desempenha um papel fundamental de nos agregar em diferentes momentos.

Nesse mesmo Café eu lhe disse que, na minha conturbada história de vida, os(as) amigos(as) foram o meu esteio e o meu porto seguro em vários momentos.

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto!”

Selma da pedagogia, da coordenação pedagógica, Selma professora, diretora, autora de livros e vídeos, mãe, avó, amiga querida, mulher. Tenho o privilégio dessa convivência há 37 anos. Em universidades, em nossas casas, em praias, em parques, em festas, com filhos, sem filhos, com amigos(as) queridos(as) e sem eles(as). Muitos foram os momentos, sempre cheios de vida, dolorosos e não.

O tom comum da nossa convivência foi o da afetividade profunda e o da confiança, valores indispensáveis para uma relação duradoura e prazerosa.

Conheci a Selma como coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Medianeira em 1986.

Mario Sérgio Cortella, meu colega de Departamento e amigo comum, me conduziu até a sala dela. Naquele momento, eu buscava a professora-doutora como possível orientadora de meu mestrado. Eu estava em apuros. No Programa que me acolheu não havia professor(a) disponível para me orientar e eu estava próxima do final do prazo. O colega Mario Sérgio me indicou a Selma e conversou com ela sobre a possibilidade.

Resultado: ela me assumiu como orientadora. Mal sabia eu o quanto aquela novidade faria diferença na sequência!

Selma confiou em mim pela primeira vez. E esta não foi a única!

Talvez ela não tenha a dimensão da diferença que fez em minha vida. Na PUC-SP, eu estava rodeada de pessoas que eu considerava imensas, brilhantes, às quais eu não ousava me igualar. Aos poucos fui me redimensionando no mundo, o que faço até hoje.

Finalizei o mestrado e fui acolhida por ela no seu “novo” Grupo, o Gepefe. Por lá fiquei alguns anos.

Em minha defesa de doutorado na PUC-SP, o Gepefe foi lindamente representado pela Profa. Mariazinha Fusari e pela Selma.

Seguiríamos juntas pela vida afora, com muitos(as) amigos(as) em comum, para além da vida acadêmica.

Amiga é “coisa prá se guardar / debaixo de sete chaves / dentro do coração”, diz o também octagenário Milton Nascimento. Assim procedo! Guardo com sete chaves e dentro do meu coração.

Muitas são as lembranças de lazer e de trabalho, mais daquela do que desta.

Longas caminhadas descalças na areia, Cafés, Réveillon(s), um passeio maluco de barco tomado no Porto de Santos com as minhas crianças ainda pequenas que ficou inesquecível aqui em casa, e tristes momentos como o da morte de meu irmão e de meu pai. Na de

meu pai, Selma havia viajado no dia anterior para ficar uns dias fora e no dia seguinte voltou para me abraçar porque soube da notícia. O seu abraço nunca saiu do meu corpo.

São muitas as lembranças...

Entre as tantas vivências que desfilaram em minha memória, uma é completamente inesquecível e mostra a sua parceria incondicional e generosa. Selma, só eu e você sabemos até este momento que você salvou a minha filha. Sou eternamente agradecida a você.

Minha querida amiga, muita vida e muita alegria!!

Que possamos continuar juntas com essa qualidade de convivência por muitos anos, com nossos amigos(as), filhos(as) e, no seu caso, netos(as).

Um abraço longo e apertado da amiga

Branca Jurema Ponce

junho de 2023.

SELMA: ALGUMAS LEMBRANÇAS

“A Felicidade vem nos momentos de descuido”.
(João Guimarães Rosa)

Olá, Selma!

Salve os 80, algumas lembranças: Um dia no Centro Cultural do Banco do Brasil, você iniciando eu e as crianças nas Artes, era uma exposição que o público interagiu com algumas formas lúdicas muito coloridas, uma delas cheia de fitas compridas amarradas num arco bem no alto e que poderíamos brincar dentro, bastou para a Fuzarca ser Armada... era um tal de você, eu e as crianças nos enroscarmos nesse meio de fitas e com muito riso e muito entra e sai dessa arte tão colorida que passamos uma manhã tão alegre e eles... nem reclamaram de estar numa Exposição de Artes...

Os almoços de domingo na sua casa, as crianças assaltando o seu guarda-roupa e fazendo da sala Passarela para o Desfile...

E, assim, ao longo desses anos tivemos muitos momentos de “Descuido”.

A nossa Parceria sempre foi balizada pela Amizade, Respeito e Carinho, estou muito Feliz por estar aqui participando do seu Aniversário, segue o texto do Rolando Boldrin, Abraço Carinhoso, Iara.

O Tempo Passa. A Vida Acontece.

O Tempo passa.

A vida acontece.

A distância separa.

As crianças crescem.

Os empregos vão e vêm.

O amor fica mais frouxo.

As pessoas não fazem o que deveriam fazer.

O coração se rompe.

Os pais morrem.

Os colegas esquecem os favores.

As carreiras terminam.

Os filhos seguem a sua vida como você tão bem ensinou.

Mas... os verdadeiros amigos estão lá, não importa quanto tempo e quantos quilômetros estão entre vocês.

Um amigo nunca está mais distante do que o alcance de uma necessidade, torcendo por você, intervindo em seu favor e esperando você de braços abertos, e abençoando sua vida.

E quando a velhice chega, não existe papo mais gostoso do que o dos velhos amigos... As histórias e recordações dos tempos vividos juntos, das viagens, das férias, das noitadas, das paqueras... Ah!!! Tempo bom que não volta mais... Não volta, mas pode ser lembrado numa boa conversa debaixo da sombra de uma árvore, deitado na rede de uma varanda confortável ou à mesa de um restaurante, regada ao bom vinho, não com um desconhecido, mas com os velhos amigos.

Quando iniciamos esta aventura chamada VIDA, não sabíamos das incríveis alegrias ou tristezas que estavam adiante, nem sabíamos o quanto precisaríamos uns dos outros.

Iara Martins



SALVE, SALVE QUERIDA AMIGA SELMA

Que privilégio poder fazer parte desse momento tão especial da sua vida. A gratidão e a admiração que sinto por você é imensurável.

Lembro que efetivamente começamos a trabalhar juntas em 1997, quando você assumiu a Coordenação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Em 2006 você assumiu a Direção da Feusp e, me lembro como se fosse ontem, quando fui chamada por você e me surpreendi muito ao ser convidada para ser sua secretária. Nossa! Que susto! Que surpresa! Naquele momento eu disse:

– Professora, mas como? Eu nunca fui secretária de Direção!

E qual foi sua resposta...

– Ora querida, eu também nunca fui Diretora, aprenderemos juntas!!!

Que resposta maravilhosa! Me fez sentir segura e, acredite, nunca esquecerei aquele momento tão especial na minha vida!

Em 2006, você foi convidada a assumir o cargo da Pró-Reitoria de Graduação da USP, e agora? Será que ficarei órfã? Essa era a minha pergunta.

E mais uma vez veio o convite para te acompanhar em mais essa empreitada. Foram quatro anos de novos desafios e novas aprendizagens.

Essas são as lembranças que escolhi para lembrá-la do quanto foi e é importante em minha vida.

São Paulo, 30 de maio de 2023.

Nanci Del Giudice Pinheiro

HOMENAGEM À PROFESSORA DOUTORA SELMA GARRIDO PIMENTA

Este ano, a autora, pedagoga e educadora professora Selma Garrido Pimenta completará 80 anos de vida. Reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho na área de formação de professores e pela defesa de uma educação transformadora, ela sempre foi para nós, da Cortez Editora, um exemplo de força feminina e coragem, assumindo sempre uma postura séria e idealista diante dos desafios.

No início dos anos 1990, com o professor doutor José Carlos Libâneo, idealizou a Coleção Magistério, um marco para a Educação em nosso país e para a própria editora. Em 2003, essa coleção ganhou um novo formato e passou a se chamar Coleção Docência em Formação, que, até os dias atuais, segue questionando os rumos da Educação brasileira e propondo melhores práticas para o processo ensino-aprendizagem.

Seguem as principais obras organizadas por ela e publicadas pela Cortez Editora:

- *Cursos de pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*
- *Estágio e docência*
- *Estágios supervisionados na formação docente*
- *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?*
- *Pedagogia: teoria, formação, profissão*
- *Pedagogia como ciência da educação*
- *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*
- *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*
- *Saberes pedagógicos e atividade docente*
- *Supervisão de ensino: privatização do público ou direito à educação?*

Sua contribuição para a Educação brasileira é essencial e inestimável até os dias atuais. Acrescentamos que nosso saudoso pai, José Xavier Cortez, nutria por ela uma grande consideração e genuína amizade. Falava com muita admiração e orgulho do privilégio de

tê-la como autora em nosso catálogo. Também ressaltamos que o professor doutor Amir Piedade (*in memoriam*), editor da Coleção Docência, tecia-lhe inúmeros e frequentes elogios por sua sabedoria e elegância, e por ser uma mulher muito à frente de seu tempo.

Agradecemos à professora doutora Selma Garrido Pimenta pela amizade, pelo apoio e pela confiança, bem como por continuar acreditando no projeto editorial da Cortez Editora, concebido com muito carinho e dedicação por nosso pai. Desejamos que sua jornada continue a iluminar os caminhos da Educação, transformar vidas e inspirar gerações.

Receba nosso sincero afeto e nossa eterna gratidão!

Mara Regina, Marcia e Miriam
Filhas do Cortez e diretoras da Cortez Editora

CARTA À MINHA AMADA PROFESSORA SELMA

Regina Célia Pereira Baptista dos Santos

Nos subúrbios de Havana, chamam o amigo de *minha terra* ou *meu sangue*.

Em Caracas, o amigo é minha *pada* ou minha *chave*: *pada*, por causa de padaria, a fonte do bom pão para as fomes da alma; e *chave* por causa de...

- *Chave, por causa de chave* - me conta Mário Benedetti.

E me conta que quando morava em Buenos Aires, nos tempos do horror, ele usava cinco chaves alheias em seu chaveiro: cinco chaves, de cinco casas, de cinco amigos: as chaves que o salvaram.
(Eduardo Galeano)

Em meados dos anos 70, eu lecionava Semântica nos cursos de pós-graduação da PUC-SP. Também era professora de Português numa escola pública e numa particular.

Decidi, então, fazer Pedagogia na Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Foi nas aulas de Orientação Educacional e Vocacional, que conheci a Profa. Selma Garrido Pimenta. Naquele momento, eu nem podia imaginar o quanto essa educadora iria transformar a minha formação profissional.

A partir de suas aulas, cuidadosamente preparadas, conheci autores, comecei a ler criticamente a realidade educacional brasileira – o que não aconteceu no curso de mestrado que eu havia realizado. A partir de suas aulas, decidi ingressar no mestrado de História e Filosofia da Educação na PUC-SP.

Desde essa formação na Pedagogia, a Profa. Selma me abriu inúmeras portas, convidando-me a lecionar em muitas faculdades e me apresentando à Fundação Cenafor, onde atuei até a sua extinção. Durante esse mestrado, tive a honra de essa professora ter aceitado ser minha orientadora, participei de seu primeiro grupo de pesquisa e, ao seu lado, de inúmeros eventos. Depois, fui sua orientanda de doutorado na Feusp e integrei o Gepefe.

Hoje, ao ser chamada para escrever uma carta a essa professora, confesso que tive muitas dúvidas para escolher o que dizer. São tantos momentos a comemorar, tanta aprendizagem, tanto a agradecer!

Ao retomar minha caminhada, vejo a Profa. Selma propondo-me mais um passo, questionando, estendendo a mão nas horas difíceis. Tenho certeza de que ainda sou sua aprendiz e de que ela permanece minha mestra. Porém, preciso contar que em nós floresceu uma linda amizade!

Minha eterna mestra e minha amada amiga Selma, sempre você me faz lembrar o texto de Galeano sobre as cinco chaves. Nessa vida, tão repleta de desafios, tão trágica em tantos momentos, carrego comigo a “chave de sua casa”.

Com carinho e profunda gratidão,
Regina

CARTA PARA UMA INTELLECTUAL SENSÍVEL

Cristina d'Ávila

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar.

Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço.
(Clarice Lispector, *Um sopro de vida*, 1999)

Tomo de empréstimo os escritos sempre inquietantes de Clarice Lispector para iniciar este texto, concordando com a autora: é muito difícil escrever e muito mais difícil ainda, traduzir sentimentalidades em palavras. Enevoada então entre paixão e racionalidade me arrisco a escrever. Um certo grau de espírito analítico há de me socorrer e me permitirá esboçar aqui um tanto de palavras que signifiquem meu afeto e admiração por Selma Garrido Pimenta ou, simplesmente, Selma.

O tempo voa e lá se vão quase vinte anos que conheci Selma pessoalmente – até então ela era uma “referência bibliográfica”. Encontramo-nos no interior da Bahia, em um evento acadêmico patrocinado pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), instituição à qual estive vinculada durante trinta anos como docente. Naquela ocasião pude apreciar presencialmente o forte conteúdo crítico de seu discurso pedagógico e com ele me afinar instantaneamente. O encontro em si se deu entre plateia e palestrante e se articulou de maneira mais direta nos corredores daquela instituição em um bate-papo que foi cabal para nossa aproximação. Diria que foi identificação à primeira vista. Em seguida seria a vez de eu mesma organizar um evento naquela instituição, dessa vem em

Salvador, Bahia, para o qual a convidei como conferencista. Era o ano de 2006, o Colóquio se denominava “Formação de educadores – Resignificar a profissão docente ou II FORMEDUC”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. E como nossa concepção de Didática sempre esteve, em alguma medida, relacionada à dimensão sensível, seria inevitável terminar o encontro com música e dança. Naquele momento reconheci a Selma, para além da intelectualidade, na sua sensibilidade. Ela mencionaria sua emoção, com os olhos rasos d'água, ao dançar e cantar numa grande roda junto a todos da plateia naquele imenso auditório da Uneb.

Reuniões do Endipe e da Anped, no GT-04, se passaram, sempre nos encontrando e atualizando ideias pedagógicas. Na primavera de 2013, Selma me convidou para participar de uma reunião do seu grupo de pesquisa, o Gepefe, na USP e apresentar minhas ideias sobre a Didática e os desafios na formação docente universitária. Quanta honra. Lá fui eu com minhas ideias de uma didática crítica e lúdica ao mesmo tempo. Acho que agradei aos presentes, principalmente quando nos reunimos no *hall* da Faculdade de Educação e cantei algumas canções praieiras de Dorival Caymmi ao lado de Luiz Asabranca ao violão, a pedido de Selma. Foi um deleite estar com o Gepefe, grupo que Selma criou desde 1989. Naquele dia inesquecível, conheci pessoalmente os professores Fusari, Terezinha Rios, Leonardo Rolim Severo e Maria Isabel de Almeida, nomes tatuados no meu coração. Aquele encontro haveria de selar nossa relação que se afinava cada vez mais, não só pela via da intelectualidade, mas, também, pela via da sensibilidade. Para quem não sabe, um segredo que não quer calar: Selma é amante das artes: da música, da literatura, cinema, teatro, artes visuais.

Os assuntos didáticos e pedagógicos sempre nos uniram. Os Endípes, como não poderia deixar de ser, foram também grandes responsáveis por nossa aproximação: Belo Horizonte, Campinas, Fortaleza, Cuiabá, Salvador! Mas foi no Endipe Fortaleza que começamos a costurar a proposta da Associação Nacional de Didática que haveria de ser criada mais tarde.

De volta do pós-doutorado que realizei na Universidade Paris 5, em 2016, começamos a organização do XIX Endipe em Salvador. A escolha por Salvador se deu por eleição no Endipe em Cuiabá quando nossa candidatura fora aprovada em assembleia. Assim, o XIX Endipe aconteceu em setembro de 2018 e se traduziu em um espaço/tempo de muitos encontros e renovação de amizades, além das trocas acadêmicas. Naquele encontro estávamos muito unidas em prol de uma educação e de uma didática progressista e sensível. Neste mesmo evento, finalmente, a tão sonhada Associação de Didática e Práticas de Ensino ganhou forma. Como dizia Caetano Veloso: “É incrível a força que as coisas parecem ter quando elas precisam acontecer”. Assim, todos os presentes em reunião marcada para aquele fim, no XIX Endipe, se uniram em torno da recém-nascida Andipe. E, como não poderia deixar de ser, à frente desta Associação estávamos nós duas, eu como presidenta e Selma como vice-presidenta, além de José Carlos Libâneo como primeiro-secretário, Vania Leite como segunda, Giovana Zen e Suzana Gomes, como primeira e segunda tesoureiras, respectivamente. Dos presentes logo se reuniram em nosso entorno aquelas que seriam representantes regionais e podemos citar, dentre estas, o nome da representante da Região Nordeste, Amali Mussi, hoje, a atual presidenta da Andipe. A Andipe nasceu, cresceu e continua a prosperar. Há muito ainda a percorrer e Selma continua no leme dos nossos sonhos didáticos e também pedagógicos.

Selma faz parte da minha vida e não poderia deixar de convidá-la como membro da banca examinadora para minha progressão funcional para o nível de professora titular da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2018. Defendi tese sobre “Didática *do* Sensível: uma inspiração raciovitalista”. Recebi de minha examinadora e amiga, um presente que me acompanha até hoje como livro de cabeceira: *Razão e sensibilidade*, de Jane Austen. Quatro anos depois esta obra inspirou a publicação do livro que resume a minha ideação no campo didático: *Didática sensível: contribuições para a Didática na educação superior*, publicado pela Cortez Editora em 2022.

Destaco entre as obras de Selma que fizeram minha cabeça e que consulto e utilizo até hoje em minhas aulas e escritos, os livros:

– *Docência no ensino superior*, Volume 1 da “Coleção docência em formação”, escrito por Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou, publicado pela Cortez Editora no ano de 2002. Um livro muito presente em minhas aulas. As autoras ressaltam em suas preocupações a ausência de formação pedagógica de professores universitários no panorama nacional brasileiro. Discutem modelos ideológicos de docência, perfis docentes, didática, docência e pesquisa. Este livro que já possui mais de vinte anos é ainda bastante atual para a compreensão do papel, perfil e identidade profissional do docente do ensino superior.

– *Pedagogia universitária* – escrito por Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida. O livro publicado em 2009 reúne reflexões provindas do Seminário de Pedagogia Universitária, realizado no contexto do programa de formação dos docentes na USP. No livro ressaltam as relações teoria-prática, ensino-pesquisa no contexto universitário, enfatizando a importância da cultura do diálogo no processo educativo. Uma obra seminal sobre a pedagogia na educação superior.

– *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* – o livro foi organizado por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin, ano de 2002, publicado pela Editora Cortez. Os autores da coletânea analisam e discutem a gênese e os pressupostos do que se convencionou intitular professor reflexivo, tendo como principal teórico o autor norte-americano Donald Schön. Abordam o conceito do professor reflexivo e suas implicações para a formação de professores. O livro reúne diversos autores, da maior importância na área educacional, que analisam o conceito e as transformações do conceito de professor reflexivo no Brasil, a partir de um histórico desde os anos de 1980 na Inglaterra e as primeiras reflexões, desde 1990 no Brasil, e defende a importância da resignificação do conceito no contexto brasileiro.

– *Didática: teoria e pesquisa*, de Selma Garrido Pimenta e Alda Junqueira Marin, publicado em 2018. O livro é uma coletânea e aborda a Didática enquanto campo de estudos e disciplina numa perspectiva crítica e reflexiva. Discute a relação entre teoria e prática na Didática trazendo contribuição de autores extremamente importantes para a área no Brasil. Os autores da coletânea evidenciam a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem e discutem a relação entre docência e pesquisa, conhecimento pedagógico-didático e conhecimento disciplinar, o protagonismo da didática nos currículos dos cursos de licenciatura, concepções críticas da didática, e fundamentos pedagógico-didáticos para a docência universitária. O livro é bastante atual, crítico e é sempre referência em minhas aulas no curso de Docência para a educação superior.

Por fim, é necessário destacar, em seus escritos mais recentes, o capítulo “As ondas críticas da Didática em movimento”, que marca a história da Didática no Brasil. O texto em pauta faz parte do livro produzido no XIX Endipe, em Salvador: *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*, publicado pela Edufba, em 2019. O capítulo – “As Ondas críticas da Didática” – sempre presente em minhas aulas de Didática – gerou muitas resenhas, leituras críticas e outras formas de registro, como os infográficos construídos por estudantes de Pedagogia na UFBA. No texto, a autora demonstra que a área da didática não está alheia aos movimentos da ideologia neoliberal e de redução do saber docente ao tecnicismo reinante ainda no Brasil principalmente nos obscuros anos 2018-2022. A autora faz uma análise longitudinal dos últimos quarenta anos, em um diálogo com o materialismo histórico-dialético, teorias críticas e pós-críticas, identificando, assim, as várias correntes de pensamento no campo didático, desde a didática mais tecnicista dos anos de 1970, passando pela didática crítica dos anos de 1980/1990 e chegando a paradigmas emergentes, nos quais inclui também a Didática sensível.

Costumo dizer que Selma é uma espécie de consultora “sentiprofissional” (sentimental e profissional) para mim, pois sempre a busco

nas madrugadas da vida, via telefone ou WhatsApp, quando preciso tomar uma decisão ou encaminhar algum propósito, seja na Andipe, seja em minha carreira ou em algum contexto da vida pessoal.

Junto à Maria Isabel Almeida e a Leonardo Rolim Severo, sonhamos, planejamos e finalmente organizamos este livro – o registro do nosso amor, de nossa confiança nessa pessoa humana, profissional engajada e educadora sensível que é Selma Garrido Pimenta. Dedico a ela muito do que sou profissionalmente. Feliz aniversário, querida!

Cristina

Montréal, 2 de junho de 2023.

Referências

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuições para a Didática na educação superior. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Coleção Docência em Formação; v. 1).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: Uece, 2018.

PARA MINHA AMIGA SELMA

Maria Isabel de Almeida

Selma, Jacques Le Goff nos diz: “Qual o tempo natural da memória? Seria o passado? Eu responderia: sem dúvida. O tempo da memória é o presente, mas ela necessita do passado. O tempo da memória é o presente porque é no presente que se constrói a memória”. E eu acrescento, parafraseando Ortega e Gasset, que eu sou eu e minhas memórias. E é pelos meandros do tempo presente que escrevo esta carta a partir das memórias dos 28 anos de nossa convivência.

Selma, você é, antes de tudo, uma mulher generosa. E conto do nosso encontro acadêmico para sustentar essa minha leitura. Ao final do meu primeiro ano de doutoramento na Feusp, minha então orientadora, Elza Nadai, faleceu. Como meus outros cinco colegas, fiquei órfã acadêmica e tive que procurar uma outra orientação. Assim, me dirigi a você e fiz a solicitação. Eu só a conhecia de modo impessoal, por leituras e palestras. Entreguei meu projeto e marcamos uma reunião para discutir a possibilidade de orientação. No dia e hora marcados, cheguei à sua sala e fui recebida com um sorriso pequeno, seguido da frase “não tive tempo de ler seu projeto”. Nem sei dizer do tamanho do buraco que se abriu à minha frente. Mas em seguida, com um sorriso bem mais acolhedor você me disse: “vou fazer por você o que eu sei que Elza faria por minhas orientandas se eu tivesse morrido – as aceitaria sem ler o projeto. É isso que vou fazer com você!”.

Então, o que pode ser de uma relação que se inicia dessa forma? Nos 28 anos que se seguiram a esse encontro tenho tido em você mais do que a competente professora-orientadora. Tenho tido uma amiga, parceira, estimuladora e desafiadora companheira. De jornada!

Mas quando nossa relação ganhou esse outro *status*? O de amigas! Penso que tenho como marca deste momento quando minhas panelas deram guarida à feijoada que comemorou o encontro de um de seus filhos com sua companheira. Já estávamos em outro

patamar. Desde então fomos juntas a inúmeros lugares do planeta em eventos acadêmicos e também por deleite. Viagens sempre temperadas por conversas íntimas, carinhosas, sobre o mundo e a vida.

Dividimos inúmeras aflições, tristezas, medos. E muita raiva, quando os rumos do país miravam o abismo. Mas também partilhamos festas, alegrias, apoios. Você me socorreu em momento quase limite e, enquanto me conduzia ao hospital, tentava me distrair para diminuir a tensão. Falamos de filhos, de netos, de mães. De amigas e amigos. Partilhamos muito de nossas vidas.

Também trabalhamos profissionalmente juntas em muitos espaços e lugares. Sempre em parceria, pouco lhe importando a hierarquia das posições que ocupávamos. Mas não quero falar de trabalho nesse momento em que lhe homenageamos por seus 80 anos e sua trajetória coroada de sucesso.

Quero falar de você para você. Uma de suas marcas fortes é o entusiasmo pela vida. Suas relações com o novo e com a juventude lhe fazem muito bem. Permitem-lhe seguir atenta. Manter a conexão com o tempo presente. Acreditar no humano. Realizar a práxis. Buscar pelas transformações.

Outra marca forte é sua insistente mania de abrir espaços e oportunidades para quem segue com você. Há poucos dias lhe disse que você parou de abrir portas porque passou a abrir porteiros. E faz isso com muita gente. Inclusive comigo.

Ao completar 80 anos, você merece ser abraçada e junto com seus amores e amigos comemorar a vida! E receber as mais profundas declarações de amizade. Paulo Leminsky me ajuda a lhe fazer a minha:

*Meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa
presença
olhar
lembrança, calor*

*meus amigos
quando me dão deixam na minha
a sua mão.*

Selma, sei que tenho sua mão. E você tem a minha.

Bel
Junho de 2023.

UMA CARTA PARA MINHA PROFESSORA

Leonardo Rolim Severo

Querida professora Selma,

Há muito não escrevo uma carta. Sempre entendi as cartas como um gênero de muita personalidade pela autenticidade que uma escrita aberta, disponível ao entendimento pelo(a) destinatário(a) e carregada de sentimento é capaz de representar. Durante minha adolescência, costumava escrever muitas cartas e várias delas se destinaram a professoras e amigas mais próximas. Era uma prática comum que, ao longo do tempo, foi sendo substituída pelos e-mails e depois pelas mensagens de texto curto. Provavelmente, a última carta que escrevi deva datar de quando tinha 16 ou 17 anos. Cá estou eu, novamente, aos 35, redigindo uma carta para uma querida professora e amiga, com o desejo de me fazer explícito no sentimento de admiração, reverência, gratidão e contentamento pela oportunidade de aprender e conviver com você.

Não consigo me dirigir à professora Selma sem recorrer a esse marcador profissional, talvez porque o substantivo “professora” não esgote um sentido instrumental para designar aquela(e) que ensina alguma coisa, mas um qualitativo que lhe coloca em um lugar para o qual me volto como um sempre aprendiz. Das orientações formais às conversas em um restaurante ou no intervalo entre uma atividade e outra, você incitou ideias, questões, projetos... dessas ocasiões derivaram tantos feitos, de artigos a projetos de pesquisa, de direcionamentos acadêmicos a indicativos profissionais. Como costumamos dizer, uma conversa com a professora Selma pode resultar em inúmeras coisas a se fazer/pensar. E isso é bom!

Professora Selma, como muitas(os) outras(os) eu a conheci nos textos responsáveis por pautar o debate sobre a Pedagogia e a Didática no Brasil. Esses textos eram um convite à reflexão sobre minhas inquietudes como estudante do curso de Pedagogia no profundo

sertão do Nordeste, em Cajazeiras – Paraíba. Percorri sua produção quase em totalidade, a qual serviu de sustentação em momentos de inquietação e desânimo quando me percebia em uma espécie de “vácuo” pela falta de ressonância das questões sobre a Pedagogia em meu cotidiano de diálogo com professores(as) e colegas de curso. Eu pensava: “se há alguém como a professora Selma escrevendo sobre isso, não é possível que essas questões não tenham relevância!”. Assim, sua produção acadêmica foi pautando o meu caminho de formação como um pedagogo resistente ao apagamento conceitual da Pedagogia no próprio curso.

Passou-se a graduação quando, por ocasião de uma breve passagem por São Paulo em um estágio de mestrado sanduíche na PUC, me armei de ânimo e resolvi escrever-lhe na intenção de que me ouvisse sobre projeções para o doutorado. O e-mail demorou a ser respondido, mas quando o foi chegou com um convite para uma conversa presencial em sua sala de trabalho na Feusp. Lembro-me que, ao chegar na sala, encontrei uma plaquinha na porta que dizia “Leonardo, volto logo”. A professora precisou se atrasar, mas com todo cuidado e respeito ao inquieto jovem cheio de questões, demonstrou um traço inerente ao seu modo de ser: o acolhimento humano e a disponibilidade pedagógica. Dessa conversa, surgiu o convite para integrar o Gepefe e, desde então, nunca mais nos distanciamos. São dez anos de uma relação de amizade, respeito, colaboração e aprendizagens – em grande parte responsáveis pelo que me tornei profissionalmente.

Eu penso que só devo agradecer por tudo e por tanto. Quanto tempo seu não foi disposto às minhas questões, textos, dilemas... Como não agradecer por tanta generosidade? Aprendi e aprendo não apenas a me constituir docente/investigador, mas militante por uma Pedagogia crítica, socialmente engajada e intransigente na luta pela justiça, pela equidade, por um futuro em que a utopia da transformação seja possível.

O tempo, implacavelmente, passa e as citações à Pimenta se acumulam ao longo dos anos. Isso porque é quase impossível que

seus textos deixem de frequentar outros textos, que suas ideias parem de frutificar. Porém, o principal legado que transportarei pelo tempo é o que escapa às linhas escritas: o contentamento de saber que sou seu aluno, que com você aprendo a ser um pedagogo, um docente e um investigador com ferramentas para indagar o mundo e nele se engajar criticamente.

Professora Selma, Paulo Freire já dizia que a(o) educador(a) se eterniza na pessoa que educa e você, pelas inúmeras pessoas com quem se conectou pedagogicamente, deve saber dos bonitos caminhos trilhados nas vidas de muitas(os) como eu. Quero que saiba que nas paredes da memória sempre haverá lugar para a imagem de afeto, gratidão e contentamento desenhada ao longo da nossa trajetória.

Que os bons caminhos sempre encontrem seus pés.

Um abraço com todo carinho,
Leonardo

UMA ÁRVORE FORTE COM RAÍZES PROFUNDAS: HOMENAGEM À PROFESSORA SELMA GARRIDO PIMENTA

Andipe é uma associação jovem,
nasceu amparada por árvores fortes,
com história e raízes profundas.

Galhos e folhas ao vento
se refrescam na esperança e
no vigor do orvalho
ao amanhecer.

Associação jovem
como décadas de luta de seus fundadores e fundadoras.

Nasceu amparada na pesquisa,
na relação entre teoria e prática.

Raízes agarradas na defesa
da escola pública,
da formação de professores e
das práticas de ensino.
(Marilza Suanno, 2023.)

Dentre as árvores fortes, hoje reconhecemos e homenageamos a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. Essa homenagem poderia ter como motivação, e seria suficiente, a sua contribuição histórica para a educação brasileira na forte defesa da escola pública, da pesquisa educacional e, em especial, dos campos da Pedagogia, da Didática e da Formação de Professores, traduzida em dezenas de livros, capítulos de livros e artigos publicados, realização de inúmeras palestras, cursos e simpósios nacionais e internacionais. Também poderia ser impulsionada pela sua trajetória de luta persistente e incansável a favor da educação brasileira democrática, inclusiva, emancipadora, constituída por uma carreira profissional desenvolvida com seriedade, comprometimento e muito amor pela educação, ou ainda, poderia ter como inspiração, a sua forte atuação político-pedagógica

em todos os espaços por onde habita como professora, pesquisadora e gestora, contribuindo, de forma fundamentada e decisiva, para a discussão de novos sentidos para as políticas educacionais e para a valorização do professor e da professora brasileira.

Mas, a nossa homenagem hoje, além de reunir todos os atributos acima elencados, é para a amiga Selma, que não deixa ninguém de lado, sempre generosa nas diferentes formas de apoiar e valorizar a luz de cada pessoa. É para a professora Selma, companheira, aguerrida, progressista, que não desiste de lutar pela justiça social, pela valorização do humano e das práticas humanizadoras. É para a mulher fascinante na forma de viver à frente de seu tempo, muito à frente, inspirando tantas outras mulheres que, mesmo em um mundo ainda desigual e cheio de dissabores, persistem em esperar. É para a companheira Selma, que, durante muitos anos, esteve à frente de um sonho de muita gente: a fundação da nossa tão sonhada Andipe. É para você, Selma, que acredita, investe e persiste na construção de um mundo cada vez melhor.

Que honra poder estar nesse mundo com você, partilhar dos seus saberes, da sua sensibilidade e boa companhia. Que possamos compartilhar muitos sonhos e conquistas na defesa da educação, da escola pública, da democracia, da equidade e da justiça social.

Toda nossa admiração, respeito, gratidão e amor, hoje e sempre.

Andipe – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Junho, 2023.

ENTREVISTA UMA CONVERSA INTIMISTA COM SELMA GARRIDO PIMENTA

*Terezinha Azerêdo Rios
José Cerchi Fusari*

Apresentação

“A memória sabe de mim mais do que eu e ela guardará o que merece ser lembrado”.
Eduardo Galeano

Esta entrevista foi planejada com a expectativa de fazer um passeio pela memória da professora Selma Garrido Pimenta, aproximando-nos de sua vida rica, fecunda, como amiga, como colega, como profissional que é referência para todos nós. Mas pretendemos, em vez de fazer algo de caráter inteiramente formal, ir buscar na sua biografia, na sua trajetória, aspectos que desconhecemos e nos interessa saber e, na certa, interessa às pessoas que têm passado pela sua vida, que têm cruzado seus caminhos com ela em múltiplas situações.

Não queríamos fazer algo que expusesse a vida de Selma à moda das publicações bisbilhoteiras ou recolher informações para um programa do tipo “Esta é a sua vida”, que se costuma ver nas emissoras de TV. Pensamos que para além do currículo apresentado na Plataforma Lattes, do CNPq, para além dos memoriais apresentados nos concursos que realizou, há na vida de Selma ricos registros que nos ajudam a formar uma imagem mais ampla dessa conhecida intelectual, professora, pesquisadora, de quem se celebram os 80 anos.

A escritora Ana Maria Machado, em seu premiado livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, conta a história de uma garotinha que encontra uma foto de sua bisavó menina, encanta-se com ela e como que guarda em si a bisavó, com quem estabelece uma relação viva. É um diá-

logo rico, engraçado, que mostra as diferenças entre as gerações, os jeitos diferentes de as meninas de tempos diferentes viverem e pensarem. E, de repente, entra na conversa uma terceira voz, que elas constataam que é a bisneta da garota e que mostra também um jeito peculiar de menina no futuro. A tese que Ana Maria traz no livro é que somos, cada um e cada uma de nós, trança de gente. Na pessoa que somos hoje se encontram a criança que fomos e a pessoa mais velha que planejamos ser. É isso a história, que é feita no presente, mas nele se cruzam o passado, como memória e tradição, e o futuro, como projeto. Nós, as bisavós e os bisavôs, as netas e os bisnetos.

Inspirados no trabalho de Ana Maria, nos propusemos a conversar com a Selma, trança de gente, que não seria essa Selma de hoje se não tivesse sido aquela menina de ontem e se não tivesse planos de ser a mulher de amanhã. Quisemos, assim, saber da menina, da jovem, da mulher adulta com quem convivemos e que respeitamos e admiramos. Pensamos que será bom, quando a encontrarmos em ocasiões formais, numa palestra, numa banca, numa cerimônia oficial, que saibamos que a doutora em educação é alguém que gosta da música de Milton Nascimento, que pulou corda quando menina e que não desiste de lutar por uma convivência mais fraterna no mundo.

São Paulo, maio de 2023.

Terezinha Azerêdo Rios (TAR)

José Cerchi Fusari (JCF)

Entrevista:

TAR: Selma, queremos que você fique à vontade para nos dizer quem é você, de maneira informal, sem nome completo, RG, CPF, titulação etc. Quem é você, Selma?

JCF: Antes disso, o que você está sentindo agora?

Eu estou sentindo uma enorme fraternidade aqui entre nós.

TAR: Que bom!

Eu sou, antes de mais nada, uma avó. Uma avó e uma mãe, nesses meus 80 anos, próximos. São as duas coisas mais importantes da minha vida hoje. Também sou uma pessoa que tem uma roda de amigos e amigas que dão todo o sentido para a minha vida e que me dizem que eu sou uma mulher, de cabelos inteiramente brancos, e sou uma mulher feliz, porque chegar a essa altura com esses apoios sentimentais, afetivos, de solidariedade, de fraternidade, é uma riqueza, uma preciosidade. Manter isso é um esforço que eu faço em meu cotidiano, especialmente, quando eu vou entrar naqueles dias em que você fala: “Puxa, hoje, não tenho vontade de sair da cama. Está chegando ao fim, para que eu vou fazer isso?”. A gente dá um pulo e fala: “Espera aí!, vamos para frente. Vamos fazer o que eu gosto!”. O que mais gosto é de ler, ler e reler. Por exemplo, eu li *Cem anos de solidão* há muito tempo quando ganhei, na década de 1960. Tinha uma dedicatória de minha amiga, Eugenia, que escreveu assim: “Para Selma, sem – com s – anos de solidão”. E eu vou reler esse livro, está ali, velhinho, vou reler, e quero entender ali mais sobre esse meu sentimento de solidão, mesmo estando com essa riqueza dos meus netos, dos meus filhos e dos meus amigos e amigas. A Selma gosta muito de ver filmes também, filmes que sejam alegres, que me mostrem paisagens bonitas, terras que eu gostaria de conhecer e não conheço, ou rever aqueles que conheci, lugares que eu já vi e que vejo nos filmes. Também de ver filmes que me tragam o momento presente, sem violência, mas que tragam a sensibilidade de hoje, que tragam o amor, que tragam as novas formas de relacionamento entre as pessoas, os conflitos...

TAR: *Você costuma rever os filmes também?*

Sim, costume.

TAR: *Em relação aos livros, Selma. Às vezes, a gente pensa: “Eu não vou reler, porque eu tenho muita coisa ainda esperando para ser lida”. Que significado tem essa releitura para você? É uma revisita ao livro?*

É uma revisita, com o meu olhar de hoje. Quando li *Cem anos de solidão*, por exemplo, eu era muito diferente. Eu tinha, inclusive,

uma compreensão do autor, pois gosto muito de saber algo sobre os autores dos livros que eu leio, o que for possível, e conhecer o seu tempo. Então, essa dimensão também da história... história e geografia e do ambiente, elas são fundamentais nos livros que eu leio. Reli alguns da Agatha Christie, que eu li lá quando eu tinha 15 anos, talvez, e que hoje eu vejo de outra maneira.

TAR: Então, é o mesmo livro, é o mesmo autor, é outra Selma.

É outra Selma. É a mesma Selma com um outro olhar.

TAR: Seja você mesma, mas não seja sempre a mesma.

Ter vocês como entrevistadores é um privilégio, porque vocês vão contribuindo, você Tê, com a poesia e sabedoria e Fusari, com a sensibilidade, amorosidade.

JCF: Da maneira que você foi colocando a questão da solidão, percebemos que você ressignifica a solidão em uma perspectiva muito aberta, muito bonita. Eu percebi, pelo menos, de imediato, uma solidão meio pesarosa, mas uma solidão de escolha.

Vou aceitando que eu escolhi essa solidão que, às vezes, me incomoda, mas sei que tenho recursos para que ela deixe de me incomodar.

TAR: Eu participei de um seminário uma vez lá em Porto, que era sobre a questão da solidão e da solidariedade. Fui buscar para a ideia de solidão o pensador espanhol José Ortega y Gasset, que afirma que a solidão só existe contraposta à ideia de companhia. Ninguém é sozinho, é sozinho do outro, pois se existisse apenas um homem, ele não seria um homem solitário. Mas há dois tipos de solidão, uma solidão que é imposta e uma solidão que é escolhida. E é interessante, porque parece que na sua se cruzam as duas perspectivas. Você escolhe ou, às vezes, ela te incomoda. Será porque, às vezes, você vê uma espécie de imposição?

Sim. Porque eu fui colocada em uma situação de solidão e eu estou procurando fazer com que ela não me domine, mas que eu a conquiste de outra forma e conviva bem.

TAR: Você é uma pessoa, Selma, sempre rodeada de outras pessoas. Sempre muito ativa, atuando com outras pessoas. Mes-

mo nesses espaços essa solidão te ocorre? Lá no grupo de pesquisa, por exemplo?

Sim, eu não sei se sinto a solidão, eu sinto que ela pode se instalar e fico com receio.

TAR: Você estava falando dos livros, do cinema, e fez referência à questão da não violência. Nos livros, nos filmes, isso te incomoda. O que isso tem a ver com a realidade que vivemos?

A violência a que me refiro, de alguma forma, está presente, mas a violência, vamos dizer assim, explícita, essa me incomoda. Então, por exemplo, rever um filme do 007, que eu adoro todos e, de vez em quando eu revejo. É um filme que tem uma violência, mas faz sentir que é ficção. Já Blade Runner, que também é ficção, também, é um filme que tem violência, mas é outra coisa, diferente, de você ver uma destruição das pessoas, uma destruição do que existe, do outro, é isso que me incomoda.

JCF: Mas isso pode estar presente em um filme amoroso, em um filme de amor.

Pode, mas... eu não sei dizer, é uma destruição, é uma violência de não considerar, de alguma forma, o outro, mesmo que seja para dizer para o outro, “Não te quero”, no caso de romance, “Não te quero, eu te quis, mas agora eu não te quero”. Percebe? E a outra é a violência como nós estamos vivendo muito hoje, que é a violência da brutalidade, da destruição do outro...

TAR: Com isso, Selma, você traz algo que José Saramago aborda de uma maneira muito brilhante. Ele afirma que a violência é algo natural, algo que se manifesta na natureza. O leão salta violentamente sobre a presa, o mar invade violentamente a praia. Em relação a seres humanos, diz Saramago, a gente teria que usar outra palavra, crueldade, que é violência intencional.

Sim.

TAR: E é isso que você está falando, quando você fala em brutalidade. Os animais não são brutos, quem é bruto é o ser humano mesmo, que planeja e executa o gesto violento. Se pensarmos assim, retornamos à sua afirmação de que a crueldade é dominante nesse contexto nosso.

JCF: Selma, quando a gente pensa nas tragédias, por exemplo, a tragédia grega. A gente não aprende muito com a crueldade? Há uma aprendizagem da crueldade.

Sim, uma aprendizagem. Gosto muito da mitologia grega. Quando estive a primeira vez na Grécia, fiquei impressionada ao ver que a mitologia nada mais é do que a reprodução dos humanos, das relações entre os humanos. Então, as características dos deuses estão presentes aqui, hoje, e, portanto, estavam lá e foi nas artes que a Grécia antiga e a clássica fizeram esse registro belíssimo do que viviam, porque não há sociedade, em nenhum período, que não tenha tido essas características, algumas de brutalidade e outras de violência. Quer dizer, intencional ou não intencional.

TAR: Fusari faz referência à questão da tragédia e é importante pensar que a tragédia lança a gente para a ideia de destino, do que já está estipulado, do que você não consegue transformar e é por isso que a gente diz que a história não é trágica, ela é dramática, porque o ser humano é responsável pelo o que faz, intencional. Por vezes consciente, por vezes inconscientemente, aí já entramos no espaço da educação que forma os sujeitos. Mas aqui ainda estamos querendo conhecer a pessoa Selma, para além de sua face de educadora...

JCF: Queremos saber mais dessa história de quando você diz “eu sou essa avó, mãe, tenho amigos, a família, leio, vou ao cinema”.

Eu sou essa mulher.

TAR: Por que o grifo nessa palavra – mulher?

Porque acho que a minha condição de mulher é que me propiciou o que eu sou hoje, o que eu tenho hoje. Ser mulher me possibilitou ter filhos, ter essa geração que segue. Isso, para mim, é a essência da vida.

TAR: Por um lado, natureza, aspecto biológico. Mas muito além disso, condição.

Isso mesmo.

TAR: Ninguém nasce mulher, torna-se mulher, disse Simone de Beauvoir.

Torna-se mulher. Assim como ninguém nasce um humano pronto, torna-se humano.

TAR: *Exatamente. Estamos falando nos papéis que você desempenha. Papéis sociais são semelhantes a papéis dramáticos no teatro, no cinema. Mas no teatro e no cinema os papéis são representados, na vida a gente não representa o papel de um outro, nós desempenhamos nosso próprio papel. Aqui estamos falando da Selma desempenhando o papel de Selma. Essa Selma tem múltiplos papéis e é isso que você apontou, é a avó, é mãe, a gente sabe que é professora que ainda não apareceu aqui, é mulher e cada um desses papéis reclama de você, socialmente, um certo desempenho. Há um papel estipulado e um papel que você cria.*

JCF: *Não é o destino.*

TAR: *Isso. A sua conformação física te favorece na possibilidade de exercer determinado papel social – você diz que por ser mulher pôde ser mãe. Alguém te dirá que é possível ser mãe sem ser biologicamente mulher...*

Sim, Tê, sou mulher mãe biológica e existencialmente (ou como nos diz Álvaro Vieira Pinto, *ciência e existência*).

TAR: *Mas sigamos. Vamos brincar um bocadinho com coisas que também são reveladoras... Se você fosse um bicho, qual seria?*

Um bicho? Eu seria um felino.

TAR: *Qualquer um?*

Uma onça..., macia, cuida amorosamente com muita força de sua prole.

TAR: *É muito interessante, porque quem nos ouvir ou ler, quem sabe dirá: “Felino? De jeito nenhum. Acho que ela seria um pássaro”.*

JCF: *Ou borboleta...*

TAR: *E se você fosse uma flor?*

Eu seria uma flor amarela, qualquer uma.

TAR: *Eu ia te perguntar se você fosse uma cor. Então seria amarelo?*

Sim. Só não uso mais roupas amarelas, porque com o meu cabelo totalmente branco e sem tomar sol, não dá certo, fica horrível.

TAR: Mas você usava roupas amarelas?

Usei muito, até quando eu casei... No civil, usei um vestido amarelo, amarelinho queimado, e no religioso, o vestido de noiva era branco, minissaia, mas buquê de flores amarelas, também nos cabelos.

TAR: Então você é, também, uma pessoa que casou de minissaia. Em que ano?

1966. No último dia de 1966.

TAR: Voltando ao interrogatório... E se você fosse uma música?

Uma música? Muitas... “Maria, Maria é o dom...”, Milton Nascimento e Fernando Brant. “Lua, estrada nua...” *Luiza*, de Tom Jobim. Houve também uma época em que eu era *Travessia* de Milton e Fernando Brant. Continuo gostando dessa música, mas eu não sou mais a Selma da Travessia. E *Caçador de mim*, acho que essa ainda sou. Mas também Villa-Lobos, *Bachianas n. 5*.

TAR: E se fosse um livro?

Um livro? Aí é mais difícil.

TAR: Um poema, quem sabe. Um poema.

Seria um poema de João Cabral de Melo Neto. Ou talvez fosse o *Grande Sertão*, de Guimarães Rosa, que só li recentemente, e adorei, porque antes eu não o compreendia... Quando ele me caiu nas mãos, eu já estava na faculdade, mas eu pensava: “Eu não vou conseguir ler esse livro, não entendo nada...”. E gosto muito do *Montanha Mágica*, de Thomas Mann, e de *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez.

TAR: E, por fim, se você fosse uma estação do ano?

Eu seria... ora primavera, ora outono.

TAR: Por que, Selma? Só aqui eu vou perguntar o porquê.

Porque o outono é ameno, alegre com um céu azul. Morando em São Paulo, nessa cidade poluída, é uma alegria ver “o céu de brigadeiro” no outono. É ameno... e parece que tudo brilha. E há flores que florescem nessa ocasião, como a buganvília, manacá

e tantas outras. Um pouco antes de entrar o outono florescem as quaresmeiras, que são lindíssimas, e anunciando o inverno explodem os manacás, os ipês...

E a primavera... não sei se porque nasci na primavera, é uma coisa que me marca, como uma coisa alegre. Como um renascer, uma coisa assim. Apesar de viver nessa cidade onde não há uma demarcação forte das estações, eu sinto que à medida que vou avançando na minha idade, vou cada vez mais, prestando atenção nos indícios das mudanças, das passagens das estações. Verão só se for na praia, mas também o outono na praia é muito lindo.

JCF: *Eu ia perguntar da sua relação com o mar.*

A minha relação com o mar é essencial, ela me renova, ela faz parte de mim. Eu acho que se eu fosse uma sereia ou um peixe do mar, eu seria muito feliz.

TAR: *Olha aí, quem sabe o felino tem vontade de ser peixe.*

JCF: *Ou o peixe/a sereia de ser felino. Por que não?*

Eu gosto do movimento da água que vai e vem e nunca é o mesmo. Então, pôr o pé na areia, molhar os pés no mar, nossa... me renova! Nos nós e dores de cabeça quando da escrita das teses, areia e mar me salvaram! Saber de Gil que todo mar é um, nomes diversos, mas um, me joga esse grão que sou nesse mundão!

TAR: *Renova. Renovação. Palavra-chave, Selma, nesse caminho que você vem fazendo com a gente. Nessa perspectiva toda que a gente vê aqui.*

A onda está sempre recomeçando e nunca sendo a mesma, então é um movimento, é um movimento...

TAR: *Renovação, movimento.*

JCF: *Eu posso dizer que você pensa que renovação é vida?*

Sim.

TAR: *E vida nem sempre é renovação.*

Pois é. É esse movimento da vida. É o movimento da vida, é assim que eu vejo.

TAR: *Como é que você define isso – a vida? Nós te perguntamos, “Quem é você?”. Esse “é” é do verbo ser, e ser é viver, para nós. Como é que você definiria o viver?*

Existencialmente falando e não biologicamente.

TAR: *Você já está dizendo que a vida não é só biológica.*

Já disse. Eu acho que a vida é uma graça. Quando se especula se há vida em outros planetas... não estou dizendo que todos os outros planetas sejam (des)graçados, que não tenham vida, mas é no sentido de que: e se não tivesse vida? Por isso que eu não gosto da brutalidade, porque a brutalidade acaba que destrói a vida.

TAR: *Eu pergunto a você pensando em algumas entrevistas feitas pelo jornalista Roberto D'Ávila. Ele sempre costumava perguntar aos entrevistados o que era para eles a vida. Ele entrevistou Vitório Gassman, o ator, que disse: "A vida é como uma peça que a gente deveria ter a chance de ensaiar primeiro e depois representar". Ao entrevistar, Niki Lauda, o corredor campeão de Fórmula 1, teve como resposta: "A vida é uma estrada e a gente precisa aprender a conhecer as curvas, porque pode ser haver perigos nelas". O ator compara a vida a uma peça, o corredor, a uma estrada. Você, Selma, nos diz que "a vida é uma graça" e diz isso em todas as perspectivas de sua vida, como mulher, avó, mãe, amiga. Há um gesto de englobar tudo e não ficar apenas em uma perspectiva, porque essa graça é maior do que uma estrada, é maior do que uma peça de teatro.*

Por que eu nasci? Por que vocês estão me entrevistando? Por que sou eu, uma pessoa que tem esta vida? Por que você nasceu? Acho que é isso, uma graça, ter e ser e estar viva.

TAR: *O escritor português João Tordo, em um de seus livros, traz uma epígrafe que tem a ver com isso que estamos falando. Ele diz que as pessoas costumam usar a expressão "vida e morte". Mas que a morte não é o contrário da vida, mas do nascimento. A vida não tem contrário. Dá pra perceber isso no que você está dizendo.*

Pois é...

TAR: *Os verbos são nascer e morrer e não viver e morrer.*

Pois é... Quem fala da morte são os vivos e não os mortos.

TAR: *A morte é um limite, assim como nascimento.*

Mas não é bem assim, porque eu acho que a morte... a gente não sabe, mas eu acho que eu vou me acostumando com a ideia... vou ficando um pouco com pena.

TAR: *Mais do que com medo?*

Mais do que com medo. Fico com pena, porque eu vou deixar de ter a vida. Agora, enfim... então, é por isso que são só os vivos que falam de morte, os mortos não falam, até porque eles não falam mesmo. A morte só existe para os vivos e não para os mortos.

JCF: *Voltando à vida...*

TAR: *Voltando à vida. Perguntamos quem é você e sabemos que seu nome é Selma Garrido Pimenta. Por que Selma, Garrido, Pimenta? Por que Selma? Quem escolheu esse nome para você?*

Foi a minha irmã mais velha, Yolanda.

TAR: *Você tem quantos irmãos? Uma família de quantos?*

Eu tive oito irmãos. Cinco homens e três mulheres. Sou a nona, a caçula, nasci quando minha mãe tinha mais de 40 anos, foi um acaso, a “raspa do tacho”, como se diz. Meu nome, que bom que minha irmã escolheu, porque meu pai queria que fosse Araci, fico muito feliz que não foi Araci, gosto mais de Selma. Agora de onde ela tirou Selma, não sei. Talvez de uma novela de rádio, que ela ouvia muito, de alguma música...

TAR: *E o Garrido?*

O Garrido é o nome do meu pai e, portanto, do meu avô paterno. O sobrenome de minha mãe era Capista. Minha mãe se chamava Helena Capista Garrido. E com aquele monte de filhos, o meu pai, chegado a uma bebidinha, registrava os nascimentos do jeito que dava na sua cabeça. Então, fui registrada como Selma Garrido, minha irmã Elisa, que ainda vive, ficou a única *Capista* Garrido, outros receberam o *Alves Garrido*, do meu avô paterno português Manoel Alves Garrido; meu pai era Manoel Alves Garrido Junior. Então, porque ele pôs Alves em uns e em outros não, não sei dizer.

JCF: *E o nome da sua mãe?*

O nome da minha mãe era Helena Capista Garrido, filha de pais italianos, como também minha avó paterna, então sou 75% de origem italiana.

TAR: *Você tem cidadania italiana?*

Não, não tenho.

TAR: *E esses Garridos? Esses Alves Garrido, Capista Garrido, como eles eram? Como era a família? Pergunto por causa da ideia de pertencimento. Na minha família, nós dizemos que somos os Azeredo e isso significa para nós muita coisa.*

O que predominou na minha família foram os Garridos, nem Alves e nem Capista. Os Garrido nessa minha família que já era bem grande, nove filhos. Tanto que as mulheres que casaram mantiveram o nome Garrido e a que tinha o nome Capista, por exemplo, o tirou. Então, há algumas características desses Garridos que compõem talvez uma identidade.

TAR: *A lembrança que você tem dos Garrido é da convivência o tempo todo ou é mais de infância e de juventude?*

Mais de infância e juventude. Hoje tenho sobrinhos e minha irmã Elisa. A nossa referência sempre foi a do avô Garrido; embora eu não o tivesse conhecido, minhas tias por parte de pai eram muito unidas e defendiam, cultivavam muito o Garrido. Foi avô um imigrante, se instalou e ganhou a posse da terra meio que um charco, às margens do rio Tietê, no lugar que hoje é o Bom Retiro. Nos dias de hoje, diríamos que ele era um posseiro. Então, a família ali se desenvolveu e fixou; família que se tornou menos a minha, eu sabia deles por visitá-los de vez em quando, nasci lá, mas não convivi, morei apenas um ano no Bom Retiro, porque meus pais se mudaram para Santana. Bem, o meu avô foi um sujeito danado no sentido de procurar fazer muitas coisas, criava cavalos, tinha gados ali...

JCF: *Hoje nós falaríamos de empreendedor.*

Era uma família meio bagunçada, mas tinha um núcleo que era forte e eu nunca me senti muito integrada. Mesmo entre os meus irmãos, que seria a família menor, pois cada um foi vivendo a sua vida...

TAR: *Quando eu fiz a pergunta, era um pouco no sentido de saber “O que de Garrido tem a Selma?”.*

JCF: *Você foi Garrido até o casamento?*

Sim, depois Garrido Pimenta.

JCF: E hoje?

Garrido Pimenta.

TAR: Vamos contar a história do Pimenta.

Pimenta, vocês sabem, é um sobrenome de judeus que se converteram em cristão novos, em Portugal. O pai do Célio, que foi o meu marido (depois nos divorcamos), tinha esse sobrenome de seu pai, nascido no Brasil.

TAR: E você escolheu ser Pimenta?

Escolhi sim, mas também à época era tradição a mulher assumir o nome do marido, o que aceitei tranquilamente. Passei a me chamar Selma Garrido Pimenta.

TAR: Mas era legal ser mulher de Célio Pimenta? Célio Pimenta não virou Garrido?

Não e, portanto, estamos falando de gerações. As mulheres de meus filhos não adotaram o nome deles, o que acho tranquilo, sem nenhum problema. Por que mantive o Pimenta depois de divorciada? (na verdade foi desquite conforme a lei vigente; o divórcio uns vinte anos depois, para que meu ex-marido pudesse se casar novamente).

TAR: Tinha um período de desquite, para depois divorciar.

Sim. Mas por que mantive o Pimenta? Primeiro, porque já havia assumido essa minha identidade existencial, eu não era mais Selma Garrido, tirar o Pimenta seria um voltar atrás (como sabemos, nossa identidade existencial não é algo fixo, eterno; ela vai sendo construída ao longo de nossa história); também porque aos nossos dois filhos havíamos atribuído a identidade de Garrido Pimenta. (Um longo e profícuo trabalho na terapia foi me acertando...).

TAR: Você foi virando Selma Pimenta.

Sim, porque em minhas publicações eu estava identificada como PIMENTA, Selma G. E me lembro que, nas tratativas da separação, o advogado perguntou primeiro a mim se queria mantê-lo e eu respondi que sim; depois perguntou ao Célio se ele se opunha, se em nossa vida em comum eu teria manchado seu nome, ao que ele respondeu: “Não me oponho, pelo contrário; ela só fez honrar

meu nome e sei que continuará a fazê-lo”. Isso vocês, Tê e Fusari, não sabiam; Célio foi sempre um grande incentivador de meu trabalho. Eu até gostaria de dedicar esse depoimento que dou a vocês a ele, como uma homenagem.

TAR: Pois é, não sabíamos disso, como não sabíamos de uma porção de outras coisas... Na verdade, Selma, o que emerge o tempo todo nessa nossa conversa são valores. Cada pergunta que a gente traz para você, faz com que sejam explicitados valores que sustentam a vida e sustentam a nossa personalidade, a individualidade, os relacionamentos. Uma palavra-chave é identidade. Percebe? A identidade não está na carteira de identidade. Ela explicita um monte de coisas. Como diz António Nóvoa, ela não é uma coisa cristalizada, estática, ela vai sendo construída.

Identidade existencial é construção histórica.

TAR: Exatamente. A gente está pensando nessa perspectiva da identidade. Você disse que os seus filhos também são Garrido Pimenta. Neles se misturam os Garrido e os Pimenta?

Acho que não, eles são muito mais Pimenta do que Garrido.

TAR: Mais pai do que mãe?

Não, não é isso. Por exemplo, os dois têm livros publicados nos quais retiraram o Garrido, até porque ficou muito comprido... não é mesmo? Na vida pública são Pedro Paulo Pimenta e João Paulo Pimenta. Mas também porque penso que se identificam mais como Pimenta. No nome dos netos, o Pimenta é precedido dos sobrenomes de suas mães, Namba e Slemian. Assim, existencialmente eu sou Selma Garrido Pimenta, referida prática e publicamente como PIMENTA, Selma G.

TAR: Os nomes são reveladores da cultura, da história de uma sociedade. Seus filhos são Pedro Paulo e João Paulo. Por que o Paulo apareceu duas vezes? Você e Célio escolheram juntos?

Sim, só pensamos nomes masculinos porque tínhamos (quase) certeza nasceriam meninos. Não sabíamos qual seria o sexo, porque na época não havia ainda essa possibilidade. Escolhemos os nomes influenciados pela religião. A influência católica estava presente nele

e em mim. Paulo, foi por conta do apóstolo, que a gente admirava, e Pedro e João também foram apóstolos, mensageiros do novo, de um mundo melhor.

TAR: *Os apóstolos apareceram.*

Sim, eram presenças muito fortes na Teologia da Libertação, base da JUC. Embora Célio não fosse membro da JUC, era um defensor dos valores, compreensões e posturas face às desigualdades e injustiças existentes no mundo, presentes no ideário dessa vertente da Igreja Católica.

TAR: *A gente vai caminhando para lá. Voltamos à menina Selma. Era diferente ser menina na família? Os meninos tinham predominância?*

Na família, não. Na família não tinha essa diferença, embora os papéis estivessem relativamente bem definidos. Na escola meninos e meninas sempre foram separados em minha escolaridade desde o Primário até o Curso Normal de ensino médio.

TAR: *Mas era uma escola mista?*

Sim, mas com aulas separadas, recreio separados, alas separadas, no primário, que cursei na escola pública, e assim seguiu no ginásio e normal, que cursei em escola particular, porque no meu bairro de Sant'Anna não havia escolas públicas para esse seguimentos.

JCF: *Era laico, não era confessional, de freiras?*

Era laica, uma escola laica. No entanto, vejam só, tinha um professor que controlava se na saída não caminhávamos junto com os rapazes. O que não era o meu caso porque sempre fui feiosa, magricela, até casar, praticamente.

TAR: *Você lamentava isso?*

Eu queria ser bonitinha, invejava as meninas que eram claramente mais bonitas e charmosas do que eu. Em compensação, eu era sempre a mais estudiosa, a primeira da turma.

TAR: *A compensação é danada.*

É danada, mas me livrei disso, praticamente, quando entrei na universidade. Na Escola Normal, eu já era mais adulta, adolescente, mas as meninas graciosas eram ainda aquelas que mais interessa-

vam aos meninos, aos mais bonitos. E quando pequena, havia outra coisa: eu me soltava nas brincadeiras de rua, porque a gente brincava muito na rua, a rua não era asfaltada e brincávamos junto com os meninos; no pular corda, a magricela levava vantagem, dava de 10 x 0, pulava de duas cordas, eu era uma espoleta magricela e ágil!

TAR: Selma, vou pegar um ganchinho. Quando você faz suas conferências, defende a escola pública, bate na BNCC e bate na renovação do ensino médio, você pula corda dupla, não pula?

Pulo, tem que pular, mas não pulo sozinha! Ainda assim, agora está muito mais difícil!

JCF: Quando defende a pedagogia...

... quando defendo a pedagogia, quando estive pró-reitora, quando estive diretora, quando estive coordenadora da pós-graduação, quando dei aulas ao longo do período de quase cinquenta anos...

TAR: Pula corda dupla.

JCF: Na vida também.

TAR: Corajosamente.

Dupla e em duplas, corajosamente.

TAR: Enfrentou, não ficou com medo de que a corda, às vezes...

...ia bater em mim? Não, eu dominava a corda. Embora, às vezes, quem estava batendo a corda...

JCF: ...tentava dar uma puxada.

Isso.

JCF: E brinquedos? Você tinha?

Ganhei uma bicicleta bem maior do que eu quando tinha 8 anos; meus irmãos, Manoel e Elisa, que já trabalhavam fora (como se dizia), compraram minha linda bicicleta azul, que me permitiu voar, sair do ninho... Andei de bicicleta dos 8 aos 18, quando entrei na universidade. Foi o espaço de libertação daquela menina/jovem feiosa e magricela, que foi se sentindo capaz...

TAR: Há uma frase que a gente encontra de vez em quando nos ímãs de geladeira: “Viver é como andar de bicicleta, é preciso estar em movimento para ter equilíbrio”.

Em movimento para ter equilíbrio. Recentemente, fiz umas tentativas no Parque Villa Lobos, mas fui meio que desistindo, pela idade e pela condição física. Mas ainda sei andar.

TAR: O bom desempenho de que você fala era tanto na escola primária quanto no ginásio e na Escola Normal?

Sim, eu era a primeira da classe no ginásio e escola normal. No primário não, porque a minha letra era muito feia e eu não tirava a nota máxima na escrita, na caligrafia (aliás, ruim até hoje!).

TAR: Você era boa aluna de bons professores? Naquele tempo, você avaliava os professores? Gostava mais de um do que de outra? Você teve o professor inesquecível?

Eu nunca me esqueci da minha professora alfabetizadora, a dona Benedita, uma senhora gordinha, rigorosa, mas não rígida, competente, acolhedora, sem grandes manifestações. Me lembro do dia em que fiz a prova final, no dia em que meu pai morreu, prova oral na qual li corretamente e dela recebi elogios, sem grandes demonstrações. Depois tive uma outra, não sei qual série, talvez no quarto ano do primário, dona Hercília, de quem eu também gostava muito, bem mais jovem, bonita, elegante, delicada com as alunas, mas firme, sabia ensinar.

TAR: Ela sabia muito ou era muito afetuosa ou as duas coisas?

Acho que as duas coisas.

JCF: A alfabetização era com cartilha?

Fui alfabetizada na Cartilha Sodré: *A pata nada, pa-ta-pa, nada-na*. Aí chegava lá no fim era *Vovô viu a uva, u-va, vo-vô* (pulava o *viu* porque era mais complicado).

No colégio, que é como a gente chamava, o ginásio e o normal, havia um professor para cada disciplina, e tinha um professor, que me lembro dele com muito carinho até hoje, o José Bucco, professor de Geografia, animadíssimo, sabia e conseguia fazer a gente aprender.

TAR: Já naquele momento, alguma coisa te estimulava para ser professora? No seu memorial e em outra entrevista você fala que foi quase uma consequência de ser mulher.

Isso, uma consequência de ser mulher, de ter aquela família, porque eu era sempre boa aluna e na família dos Garrido tinha uma tia que foi professora, que era formada na escola normal. Tia Mariquinha tida como a mais inteligente dentre a/os Garrido, mais inteligente, penso, porque se esforçou e que conseguiu se formar, depois eu tive uma outra prima que também foi professora, se formou, fez escola normal, mas não atuava; fui a única dentre minhas irmãs que cursou o ensino médio. Meus cinco irmãos, 3 cursaram (dois seguiram o superior), os outros 2 optaram por não cursar e um se tornou operário. Então, quando acabei o ginásio, era natural que eu seguisse o Normal. E lá fui eu...

TAR: *Você não pensou em fazer outra coisa naquele momento?*

Não, eu não tinha muita opção. No ensino médio, havia o curso de contabilidade, o científico, o clássico, e o normal. Eu não sabia muito bem o que era o científico e o clássico (seriam só para os meninos?), eu nem sabia o que era faculdade, universidade, essas coisas...

TAR: *Mas lá na escola normal criou-se um germe da pedagogia?*

Líamos um livro traduzido do espanhol tendo por título *Pedagogia*, escrito por Consuelo Sánchez Buchón (Coleção AEC 6, Rio, 1958), que tratava de tudo: avaliação, didática, psicologia infantil, diferenças individuais, capacidades etc., etc., que deixava a gente mais confusa sobre o que era a tal de pedagogia. O que eu sabia era que a escola Normal me formaria para ser professora no ensino primário e como professora eu tinha que aprender aquelas coisas (além de trabalhos manuais, bordar, costurar, fazer camisetinha pagã de bebê – coisas que nunca consegui – solfejar e cantar musiquinhas infantis). Só fiquei sabendo que havia um curso com o nome de Pedagogia no último mês do Normal (out./nov. 1961)!

Foi a querida D. Antonieta, então coordenadora, formada em Francês, que o apresentou a mim, no momento em que tive uma crise e não mais queria ser professora. Fui substituir uma professora em uma escola próxima, numa turma de 4º ano de meninos inquietos, que fizeram a maior bagunça. Sofri durante as três intermináveis horas naquela sala.

JCF: Os meninos endiabrados.

Sim, Fusari. Voltei aos prantos para minha escola e falei peemptoriamente a D. Antonieta: “Não vou terminar o curso Normal, não vou ser professora, não sirvo para ser professora”. Ela me acolheu e me deu três conselhos: “Eu acho que você pode não querer ser professora, mas você vai terminar o curso, falta um mês para você ter o diploma conseguido pelo trabalho de seus irmãos (Manoel e Elisa), que pagaram seus estudos.” Isso bateu fundo naquela tontinha que eu era! “Outra coisa, no próximo ano (1962) você vai assumir uma classe de crianças e vai dar aulas; depois vai resolver se desiste ou continua. E a terceira coisa é que você vai prestar um vestibular em um curso de pedagogia na Universidade Católica, tem que ser nessa, não na USP, porque a USP é uma escola onde só tem comunista”. Isso era 1961, final do ano de 61. A USP era uma “escola de comunista”, só que eu nem sabia que havia uma escola chamada USP e muito menos o que era esse de tal de “comunista”. Daí eu disse: “Tá bom, vou seguir os seus conselhos”. Dona Antonieta era descendente de turcos, criatura maravilhosa, finíssima, sabia francês... E lá fui eu prestar o vestibular para o curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que na verdade, ainda não era nem *pontifícia*, nem *universidade*; era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de “São Bento”, que oferecia os cursos de Direito e todos os demais: Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, História, Geografia, Pedagogia...

Me inscrevi e fiz as provas orais e escritas, conforme se exigia na época; apavorada, porque eram provas de história, geografia, e português; minha formação tinha sido muito fraca, especialmente em história fraquíssimo, a gente lia as páginas do livro (de Borges Hermida); a professora não estabelecia nexos entre elas, de onde surgiu um Luís XIII, teve um XII? Por que não teve mais luizes depois do XVI? O que aconteceu? Eu não sabia nada de História, do Brasil, então, menos ainda!!! Pensei: “não vou passar; de nada adiantou ter sido primeira da classe”. Mas, entrei! Me dei conta do que estava acontecendo, onde eu estava, quando vi meu nome

na lista das 21 aprovadas, dentre as 50 que haviam realizado as provas. Como havia 40 vagas, 19 ficaram ociosas. Nossa turma ficou configurada com 20 mulheres (eu uma delas) e um homem o Frei Aloísio, capuchinho.

Fui tentando descobrir o que era a pedagogia no meio das disciplinas cujos nomes me eram familiares, similares aos da escola normal – filosofia da educação, psicologia geral e da educação, da aprendizagem, do desenvolvimento, da infância, da adolescência das diferenças individuais, a biologia educacional, a história da educação (que não considerou a do Brasil). No entanto, muito mais profundas, não apenas nos conhecimentos e conteúdos trazidos por alguns professores, mas por suas formações e posturas em suas áreas, e, principalmente, nos diálogos que mobilizavam. Também as discussões e debates, no então novo (para mim) e fascinante espaço da Faculdade com colegas de diversas áreas e cursos, me abriram o mundo, contribuindo à formação de uma nova identidade em mim, na qual começava a de pedagoga.

TAR: Foi, então crescendo essa consciência da necessidade de formação para o magistério?

Isso. Em paralelo, no primeiro ano da Faculdade, assumi uma classe de alfabetização em uma escolinha particular. Eram seis alunos apenas, ainda assim, apanhei muito; acabou dando certo com a ajuda de uma colega professora experiente que sabia alfabetizar muito mais do eu (o Normal não me ensinou). Aos trancos e barrancos, aprendi (e aprendi com os meus pequenos) a superar alguns preconceitos que eu não sabia que tinha. Na metade de 1962, indo para a faculdade com uma colega, sofri um acidente: atrolei um ônibus no Largo Padre Péricles, em frente à Igreja, nas Perdizes, onde havia várias pistas separadas por ilhotas; desci do nosso ônibus em uma delas e botei o pé na pista, sem ver que vinha o tal ônibus que atrolei; me lembro direitinho da parte redonda da frente vindo em cima de mim; desmaiei, fui socorrida pela colega e pelos policiais que me levaram ao pronto-socorro mais próximo; ao ser posta no carro, vi pelo espelho retrovisor que escorria um monte de

sangue do corte de minha cabeça na parte frontal e pensei: “Nossa, será que vou perder a memória?”, (nas aulas de Biologia, com excelente professor, estávamos estudando as funções das partes da cabeça); eu queria lembrar onde se situava a da memória (rs). Não fraturei o crânio, nem perdi a memória, mas o cabelo foi raspado e ali ficou uma cicatriz...

TAR: Aí você ficou sem ir à escola?

Eu não consegui seguir; minha família, apavorada, me impediu. Deixei a escolinha, mas não a faculdade. O que foi uma virada na minha vida.

TAR: E a história da JUC?

Na São Bento havia dois padres, o querido Pe. Enzo Guzzo e o Pe. Corazza, ambos seculares, e um professor excelente de Psicologia Geral, o Dr. Enzo Azzi, (que posteriormente criou o curso de Psicologia). Com eles aprendi muito, muitas coisas importantes. Com o Pe. Enzo, então reitor, e o Pe. Corazza, então capelão, considerando que eu, menina/jovem, gostava de ir à missa aos domingos, confessar, comungar etc., aprendi com eles uma outra forma de me relacionar com a religião. Nas aulas do professor Azzi, comecei a entender, afinal, o que era o tal comunismo, marxismo, quando em uma de suas aulas que sempre nos punha a refletir, nos colocou a seguinte provocação: “por que precisamos de cinco pinicos se temos, apenas, um par de bundas?”. Na minha turma de Pedagogia, havia colegas da alta elite paulistana, seus nomes estavam em inúmeras ruas da cidade, moravam em bairros chiques, Jardim América, Pacaembu. Nesse universo até então desconhecido para mim, pude perceber as diferenças, as desigualdades, de classes sociais, e ter clareza que não era o meu; estar ali, no entanto, me fez melhor compreender as provocações do professor Azzi.

JCF: Fez primeira comunhão?

Sim, fiz primeira comunhão, crisma, todo o resto, confessar, comungar, essas coisas todas eram mais ou menos obrigatórias, para sermos virtuosas, decentes, e ganhar o céu. Na São Bento, nada disso era obrigatório; tínhamos a Capela, esses (e outros) padres

rezavam missas, ia quem quisesse; e íamos, geralmente as mesmas pessoas, foi aí que conheci Mariazinha Rezende (depois, Fusari), Elaine da Silva (depois Orzari); fomos nos aproximando, refletindo, discutindo as homílias, e começamos a fazer grupos de estudos, criamos o CEP – Centro de Estudos de Pedagogia. Eram os anos 1962, já havia uma mobilização política no meio estudantil. Nessa vivência com os colegas inclusive de outros cursos e credos, as amizades foram se consolidando, uma coisa de misturar as ideias, os valores, os diferentes olhares sobre os conhecimentos, a educação, o ensino, o mundo, e daí fomos constituindo o que seria o “grupo da JUC”, sem saber muito bem o que era a JUC.

Fui descobrindo, então, em que mundo nós estávamos. Primeiro, que o catolicismo dessa religião que fui ali conhecendo relacionado ao contexto, era coisa muito diferente daquele que eu havia vivenciado. Estávamos no período que antecedeu o golpe militar, as questões políticas eram discutidas, a questão da pobreza, das classes sociais, o *Cristo Histórico*, trazido na Teologia da Libertação iluminava as discussões, ressignificando os sentidos e significados da religião católica. O marxismo trazido pelo professor Azzi passou a ter mais sentido para nós.

TAR: Importante, isso.

Depois veio o excelente e encantador professor de Psicologia da Adolescência, Paulo Gaudêncio, psiquiatra – psicanalista trazendo Freud, ressignificando as relações/determinações sujeito – mundo; e com Margareth Mead desmontando o que poderíamos dizer, *os passos formais da adolescência*, (lógicos e sequenciais, de Herbart); Erich Fromm, da Escola de Frankfurt, ampliando nossos conceitos e sentidos do amor entre os humanos nas mediações com o outro, os outros. Gaudêncio revolucionou a cabeça, os sentimentos, os sentidos e os significados e os pré-conceitos daquelas *ainda-meio-adolescentes* da turma, eu incluída. Joel Martins, professor de Psicologia da Aprendizagem, baixinho, elegante, brilhante intelectual charmoso (que havia estudado nos EUA), abriu os caminhos para a construção das bases teórico-epistemológicas crítico – dialéticas que marcam

toda minha trajetória intelectual no campo da pedagogia enquanto ciência que estuda a práxis educativa social, e em decorrência, o ensino-aprendizagem inserido em seus contextos histórico campo de objeto da ciência didática. Com Joel, as teorias psicossociais dos processos de ensino-aprendizagem em contextos fui descobrindo as classes sociais, a desigualdade, a pobreza. Joel nos levava a comunidades que viviam em precárias condições geográficas de higiene, alimentação, saúde, para realizarmos pesquisas buscando verificar a influência e as determinações dessas condições nas aprendizagens das crianças. O grupo de pesquisa era assessorado por um médico pesquisador da área da saúde; aprendemos que para compreender as são necessários outros olhares, que não apenas os da psicologia cognitiva, olhares multi e interdisciplinares. Com Joel, dei meus primeiros passos na pesquisa e grupo de pesquisa; apresentamos os resultados da primeira na 16ª Reunião Anual da SBPC, em julho de 1964, em Ribeirão Preto. Foi minha primeira apresentação e primeira publicação. Ao falar de Joel Martins, aqui, vejo que eu não havia percebido a importância que ele teve em minha construção teórica, as posturas e compromissos que assumi com a educação emancipatória e as escolas públicas enquanto direitos dos humanos!

TAR: Essa perspectiva política que se manifesta na formação é reconhecida na professora Selma que faz suas aulas, apresenta suas palestras, se reúne com os grupos de que faz parte. Quer dizer, não é só mais aquela menininha que pulava corda dupla, mas é essa estudante, a moça da JUC que descobre a perspectiva marxista e que a vivencia de um determinado modo como a puladora de corda.

Com certeza. Nos encontros que a gente tinha, discutíamos a *Encíclica Paz e Terra*, de 1963, escrita pelo papa João XXIII. Fui descobrindo autores e obras, fazendo leituras em francês, como o trabalho de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e outros.

JCF: E os dominicanos, Selma?

Os dominicanos eram os nossos acolhedores. Eu me lembro do dia em que passei junto com uma colega na frente da igreja deles,

ali na Rua Caiuby (sobrenome de uma colega de turma), nas Perdi-
zes. No primeiro ano da faculdade, eu nada conhecia por ali; num
intervalo de aula, fomos dar uma volta por ali e nos deparamos com
aquela construção toda modernosa: “O que será que é isso aqui?
Será uma igreja católica? deve ser porque tem a cruz”. Entramos e
constatamos. Mais adiante, depois do golpe militar, os dominica-
nos acolheram os estudantes comunistas ou não militantes da JUC,
do PCdoB, das esquerdas progressistas em geral. O catolicismo mi-
litante da JUC tinha seus fundamentos na Teologia da Libertação;
líamos e debatíamos seus autores.

Os dominicanos promoviam e abrigavam nossos encontros,
discutíamos e participávamos das missas por eles celebradas. (Um
deles, Frei Humberto, foi o celebrante da missa do meu casamen-
to). A multi, inter, transdisciplinaridade marcava os debates com
toda aquela juventude da Arquitetura, da Poli, Economia, Direito,
Serviço Social, Psicologia, Matemática, Geografia, História, PUC,
USP, Mackenzie, FEI... Também havia cantorias debate de filmes,
até participamos do movimento de defesa de que as missas e seus
cantos fossem em português! Os encontros configuraram espaço
privilegiado de socialização entre as moças e os rapazes. (Não por
acaso, me casei com um arquiteto – modernista, no caso!)

***TAR: Selma, sua formação acadêmica se deu por conta da Fa-
culdade São Bento, dos movimentos universitários, da JUC que se-
guiu a perspectiva da teologia da libertação. Como é que você pen-
sa hoje uma formação universitária? Você imagina que ela pode
conter algo daquela experiência vivenciada naquele momento?***

Eu sinto que faz muita falta na universidade hoje esses espaços
de convivência multi, inter e transdisciplinares, essências para que
os estudantes desenvolvam um pensamento crítico, interliguem os
conhecimentos produzidos aos problemas e desafios da sociedade
atual, o lhes possibilitará recriar suas posturas no sentido de serem
cidadãos profissionais críticos transformadores das desigualdades
sociais, políticas, econômicas. Na minha época, por exemplo, as
discussões da Paz e Terra ligadas aos problemas das desigualdades

na sociedade de classes, classes sociais, impulsionaram pesquisas em todas as áreas voltadas a essa problemática; motivaram muitos colegas a se inserirem nos contextos e espaços da sociedade nos quais a exploração e as desigualdades mais se faziam evidentes como, por exemplo, nas fábricas, nas escolas públicas, nas favelas, nas comunidades periféricas, espaços nos quais havia ou foram criados os movimentos de base, enfim. O objetivo era promover processos de conscientização dos sujeitos sobre as condições precárias e suas origens na condição de explorados. É certo que a efetividade dessa inserção tinha limites, nas fábricas, por exemplo; em certa ocasião discutindo com meu irmão operário sobre as condições de trabalho, exploração dos operários donos capitalistas, ouvi dele o seguinte: “na fábrica onde trabalho, chegam lá uns caras querendo se fazer de operários, mas eles vêm dessas faculdades onde você estuda, estudam essas coisas que não tem nada a ver, querendo ensinar a gente, só atrapalham, não entendem bulhufas do nosso trabalho, e mais com essa conversa de que temos que ‘peitar’ os patrões, se cairmos nessa, no dia seguinte estaremos todos no olho-da-rua!”. (Olha só quanto ingenuidade a nossa!!!!). Bom, aprendemos, mas o que veio depois vocês já sabem: prisões, assassinatos, cassação de direitos, delações, expulsões do país etc.

JCF: E a aprendizagem do marxismo?

Concluí a graduação em Pedagogia em 1965, um ano após o golpe. Como disse, as aprendizagens iniciais do marxismo começaram lá com Enzo Azzi, Joel Martins e outros que nos ajudaram muito a entender aquele momento histórico, fui descobrindo o mundo e seus problemas. Ao terminar a Pedagogia eu tinha certeza de que queria ser professora, queria atuar profissionalmente; já tinha feito estágio no Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Gepe II) enquanto cursava a especialização em Orientação Educacional, cursei também a de Pesquisa em Educação com o Joel Martins. Entendia que ser professora era o meu caminho *para fazer a revolução*.

TAR: Daí é que nasce ou, melhor dizendo, desperta a Selma pesquisadora?

A Selma pesquisadora e a Selma profissional militante que ia fazer a revolução pela educação.

JCF: *Ja mudar o mundo sendo professora.*

Isso, pela profissão. Enquanto vários colegas foram para a luta armada, lecionar era a minha forma de levar adiante o que fez de minha formação na Pedagogia e na JUC.

TAR: *Nosso grupo tem se preocupado com o curso de Pedagogia, com os cursos de formação de professores. Como é que aquela menina, incitada a ser professora e fazer o curso normal, daí a quatro anos tem a convicção de que ela deve ser professora mesmo, que ela vai mudar o mundo por isso? Foi um curso que fez isso? Vemos como você é cuidadosa com o que deve ser um curso para a formação de um educador. Você tem uma convicção e, provavelmente, essa convicção tem um fundamento. Você viveu algo que deu essa convicção e que te faz agora lutar pelo o que você luta nesse momento, essa professora, essa pesquisadora.*

Tem também uma coisa que é assim, foi muito importante e depois já no mestrado, tomar consciência da educação brasileira, da história da educação brasileira, porque na graduação o curso de História da Educação que parava em Roma...

TAR: *ou, quando muito, nos jesuítas.*

A escola normal me habilitou, oficialmente, para dar aula na escola primária e o curso de Pedagogia me habilitou para dar aula na escola normal e no secundário; no secundário, aula de Matemática e História (como assim, se não estudei essas disciplinas no curso de Pedagogia e sabia muito pouco sobre elas!?) Formada, com a liderança da Therezinha Fram e Joel Martins, fui contratada pelo Gepe III, escola em que tudo é diferente das que conhecia, ia ser a melhor escola do mundo, fazia pesquisas, uma escola que acolhia preferencialmente alunos com dificuldades, currículo que integrava as disciplinas, trabalho coletivo, à semelhança do Ginásio Vocacional, dirigido por Maria Nilde Mascelani; por essa escola íamos fazer a revolução. Fechadas pela ditadura, me vi sem emprego. Consegui aulas em duas escolas Normais particulares de História e Filosofia da Educação e, principalmente, de Psicologia da Educação, que eu sabia muito.

A experiência no Gepefe me possibilitou, com os estudos posteriores, refutar a desqualificação que sofria no meio acadêmico de crítica ao escolanovismo, classificando-a como tal; em publicações mostro que os fundamentos do Gepe vieram das escolas novas revolucionárias europeias em meados do século XX, em oposição aos totalitarismos então dominantes, e não nos preceitos pragmatistas deweyanos como entenderam os acadêmicos.

JCF: Selma, o casamento e a maternidade não desviaram você disso, não interferiram na sua trajetória de educadora militante?

Sim, interferiram, mas também ajudaram. Após sair do Experimental, prestei concurso público para o cargo de Orientação Educacional nas escolas da rede estadual. Me coube uma escola no interior de SP, em Tietê, cerca de 100 quilômetros da capital; assumiria o cargo mesmo tendo que viajar todos os dias. No entanto, grávida de meu primeiro filho, aconselhada pelo médico não deveria. Mas eu queria, estava desempregada! Essa foi a única vez que Célio, meu marido interferiu: me lembrou em suas palavras que “o filho que eu tinha na minha barriga era dele também” (acho que nunca senti tanto amor e agradecimento em minha vida!).

Desempregada em fevereiro de 1973, recebo um telefonema da professora Wilma Penteadó (que eu não conhecia) me convidando para substituí-la nas aulas que daria naquela noite, na Faculdade Senador Fláquer, em Santo André, que, depois me contratou. Dei aulas de Orientação Educacional, História da Educação, Pesquisa Educacional, Medidas Educacionais... um monte de coisas. Lá ia eu, dirigindo nosso fusquinha, 63. Os 120 alunos da minha primeira turma eram professores, diretores e inspetores efetivos do sistema estadual de educação. A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 exigia que para progredirem na carreira, precisavam do diploma em Pedagogia. Eu então uma jovem de 27 anos, acolhida carinhosamente me ensinaram muito com seus saberes de experiência, muita coisa que não estudei no meu curso sobre as escolas públicas, as novas políticas educacionais do sistema nacional e estadual, os problemas... Minha arrogância acadêmica foi desaparecendo nos diálogos crí-

ticos ali estabelecidos: eu, a teoria, eles a prática, na expectativa de criarmos as práxis transformadoras... (apesar dos espíões da ditadura, que identificávamos pelo uso do terno e gravata). Depois de Santo André, segui dando aulas em faculdades mais próximas de onde morava: São Marcos, Castro Alves, Campos Salles, N. S. Medianeira, até chegar na PUC-SP, em 1973, onde permaneci por dezesseis anos, até o ano de 1989, quando iniciei minha carreira na USP – ali foram mais 25 anos de docência, pesquisa, extensão, em paralelo aos cargos administrativos. Dar aulas à noite facilitava nossa vida doméstica (minha e de Célio que, além dos projetos de arquitetura, também dava aulas).

Nessas experiências percebi a necessidade de estudar a história da educação brasileira nos novos contornos políticos, econômicos e sociais para melhor compreender o que estava acontecendo nas escolas públicas. Por isso, fui procurar um mestrado; encontrei o de Filosofia da Educação, no qual Saviani oferecia a disciplina: Problemas Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira. No mestrado e no doutorado pude aprofundar e sistematizar as contribuições do materialismo histórico-dialético à educação e, particularmente, à educação escolar, com Gramsci.

Por acaso, havia ganhado da então diretora regional do MEC em São Paulo, a coleção completa da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBPE), da qual estava de desfazendo. Que presente!!! Mergulhei na educação pública de nosso país, com Anísio Teixeira e toda a turma dos Pioneiros. Daí, durante a pós apareceu na minha vida o Cenafor, que me levou à concretude da educação em todos os estados deste país. Outro presente! Esse, do amigo José Fusari, ele com contrato em período integral, eu, como autônoma. Seguimos ali até minha entrada na USP (1989), no cargo de professora-doutora, em RDIDP – Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa.

TAR: Quando você vai apontando essas coisas, a gente vai visualizando um pouco mesmo das memórias, do seu caminho curricular. Você é mãe de João Paulo e de Pedro Paulo, que são professores também...

JCF: São pesquisadores.

TAR: ...são pesquisadores, seguiram você. Onde que entra a Selma nesse caminho desses meninos? Como que você se vê presente nas carreiras deles? Nos encaminhamentos deles? Porque você diz que eles são Pimenta.

Com relação a esses caminhos que eles escolheram, eu não tinha nenhuma expectativa, vou dizer assim, que eles fossem o que são hoje, intelectuais, professores, pesquisadores na Filosofia, na História, campos que escolheram. Entretanto, penso que a convivência comigo, com esta mãe que sou, e com o pai deve ter contribuído... Eles mesmos poderão melhor te responder.

JCF: Selma, você é um modelo dentro de casa.

TAR: Mas eles seguem uma maneira diferente, até no sentido da constituição da família que têm agora, com os filhos seguindo caminhos diversos.

Isso. Caminhos diferentes da mãe e do pai. Seguiriam a arquitetura, profissão do pai? Dificilmente, porque já nos inícios da escola, a matemática não era a praia deles, nunca foi. A da mãe, menos ainda, porque quem sabe ainda hoje explicar o que é ser pedagoga? (Brinco com eles quando digo que hoje aprendo com eles filosofia, aprendo história e, no entanto, dificilmente eles vão se interessar por aprender pedagogia).

TAR: Eu estava te perguntando também, porque a gente imagina que é um orgulho você ter dois doutores em casa.

Me orgulho ser mãe deles.

TAR: E a grande pergunta é: onde está Selma nesses doutores? É claro que ela está, em algum sentido, mas esses doutores são, cada um, um indivíduo, uma personalidade.

Isso mesmo.

TAR: Agora queremos ouvir um pouco de você, não apenas sobre a questão da educação, mas desse contexto em que a gente está vivendo hoje, desafios, uma vez que você disse que está fazendo falta na universidade, está fazendo falta para todo lado, a convivência, diálogo, não qualquer convivência. Tem que ad-

jetivar a convivência, porque nós estamos sempre convivendo. Convivemos com os Bolsonaro, com pessoas desonestas, com fascistas. A convivência não é uma convivência qualquer. Então, queremos te ouvir sobre isso, porque nós falamos dessa Selma de hoje e falamos da menina Selma, mas tem a Selma do futuro, a próxima Selma, se podemos falar assim. É nessa Selma que está hoje que se configura a Selma de amanhã. Como é que se configura a sua perspectiva utópica? Que coisas que seriam necessárias e possíveis nesse contexto nosso? Porque é hoje que começamos a construir o futuro, não apenas da educação, mas desse mundo em que a gente está vivendo.

JCF: *Interessante a sua garra, você não esmorece, não para, você está perseguindo alguma coisa.*

Sim, acho que eu estou...

TAR: *Foi isso, de certo modo, o que provocou a gente, no sentido de ouvi-la.*

Nas questões ligadas à profissão, à militância e tudo mais, eu diria que, eu, às vezes, fico querendo *pendurar chuteira* no sentido de querer fazer as coisas com mais vagar, com menos cansaço, mas quero ver a continuação nas pessoas que são jovens e que têm me acompanhado. Amanhã é dia do pedagogo e uma moça do Piauí, da Rede de Pedagogia, me pediu: “Selma, faz um vídeo, grava, para a gente”. E gravei, porque isso é o que me anima, ver esses jovens mobilizados, criando coletivos (a RedPPed, por exemplo) levando adiante, realizando pesquisas, estudando, escrevendo, publicando, discutindo, debatendo, (sim, tendo por base os velhinhos), mas criando, transformando nossas compreensões...

O que não quero é ter que conviver com pessoas que têm posições políticas antagônicas às minhas, não quero discutir, não quero me aborrecer com o que escrevem, dizem, proclamam... Estou cansada.

Por outro lado, preciso estudar mais, ler mais, saber mais sobre questões relativas aos novos arranjos familiares, aos novos modos de as pessoas viverem a sexualidade, no avanço na consideração das diversidades de gênero, de etnias, de cor, de raça, de culturas,

(conquistada nas lutas dos últimos vinte anos, lutas ainda necessárias.); questões que nos provocam; são muitas demandas; muito a aprender, muitas incertezas... Será que na minha idade eu consigo? Tento seguir, ajudar, mas confesso que às vezes me questiono se ainda tenho as energias necessárias.

JFC: A sua intenção, sempre, é de levar um auxílio, colaborar. Mas não há um lado positivo de estar cansada? Não tem um lado só negativo.

Talvez. Na condição de aposentada, tenho lido autores, ensaios, não diretamente relacionados à minha área, aqueles que você comprou e deixou lá em algum canto pra ler quando tiver tempo; leio muito, o que permite me ressignificar, muita literatura, ensaios (e releio alguns, ressignificando-os nos contextos atuais, por exemplo, *Meus Demônios* do Edgar Morin, os ensaios sobre magia, técnica, arte e política, de Walter Benjamin). Na pandemia li 35 livros, vi inúmeros filmes e séries. Nesse movimento vou encontrando respostas, seguindo meus tempos *chronos* e *kairós*; remexendo minhas certezas, valores, atualizando compreensões, afirmando o que permanece válido.

JFC: Porque é uma questão de educação.

Acho que vou explicar a vocês o meu estado atual numa apresentação: imaginem que temos aqui um espaço de areia; nele eu colocaria uma casinha (bem bonitinha e aconchegante), longe da cidade, com algumas redes (para mim e para quem for chegar); nesse lugar teria um lago (porque a água renova, relaxa, alimenta); teria uma estrada e um campo de pouso, caminhos para idas e vindas nos aproximando, meus familiares queridos e queridas, os amigos e as amigas, e quem mais quiser chegar; caminhos de ir e vir contínuos.

JCF: “Eu quero uma casa no campo...”

TAR: Penso que é muito importante – e bonito – chegar perto desta Selma, coordenadora de nosso grupo, intelectual reconhecida no Brasil e fora dele, e poder conhecê-la de um modo novo. Fico pensando que quando você for fazer uma conferência, dar um curso, os professores e professoras que estarão presentes, se tiverem lido esta entrevista, vão pensar: “Se fosse uma

cor, ela seria amarelo. Ela gosta de Milton Nascimento, ela teve o filho enquanto estudava”. Nós viemos até você, Selma, exatamente com essa intenção – conversar com a Selma, que embora esteja próxima, não é ainda conhecida em muitos aspectos.

JCF: A gente só pode fazer isso por conta de uma intimidade, de uma sólida amizade, de uma história de muitos anos.

TAR: Não haverá nada de jornalístico nessa entrevista. Ou, se houver, será do bom jornalismo, que tenha a intenção de mostrar a realidade, de explorar essa realidade. Valeu muito esse nosso encontro, Selma. Que coisa boa, presente para nós! Você faz 80 anos e nós ganhamos presente. Muito, muito bom isso aí. Obrigadíssima!

JCF: Obrigadíssimo!

V PARTE
CRONOLOGIA DA OBRA DE SELMA GARRIDO PIMENTA

A VIDA E O PENSAMENTO DE SELMA GARRIDO PIMENTA EM OBRA: CRONOLOGIA

Andréa Maturano Longarezi

És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho...
Tempo tempo tempo tempo, vou te fazer um pedido [...]
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...
Tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo [...]
Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,
Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos [...]
Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho,
Tempo tempo tempo tempo: Ouve bem o que eu te digo [...]
Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso,
Tempo tempo tempo tempo, quando o tempo for propício [...]
De modo que o meu espírito ganhe um brilho definido,
Tempo tempo tempo tempo, e eu espalhe benefícios [...]
O que usaremos pra isso fica guardado em sigilo,
Tempo tempo tempo tempo, apenas contigo e migo [...]
E quando eu tiver saído para fora do teu círculo,
Tempo tempo tempo tempo, não serei nem terás sido [...]
Ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos,
Tempo tempo tempo tempo, num outro nível de vínculo [...]
Portanto peço-te aquilo e te ofereço elogios,
Tempo tempo tempo tempo, nas rimas do meu estilo [...]

Oração ao Tempo – Caetano Veloso (1979)

A obra de uma autora, seu mais importante legado, transcende a ordem do tempo, transborda sua lógica formal e, para além do seu tempo, é viva, legítima, propõe um movimento e “espalha benefícios”. Quando “fora do seu círculo”, “não será nem terá sido”. Em sua dimensão perene da vida, eterniza e dá, simultaneamente, solidez e fluidez ao que é eterno na marca do seu ritmo, aquilo que legitima sua própria existência... “Tempo tempo tempo tempo”.

Em obra, o pensamento não tem fim e se manifesta pleno e em contínuo processo de edificação e mutação. A obra em obra, como aquela que opera e, na arquitetura de seu projeto, constrói a vida e dá vida à sua própria obra, mantém o ritmo e marca o passo de sua existência. Tempo e vida objetivam-se física e metafisicamente; sintetizam histórias, do mesmo modo que essas dão ao tempo e à vida o sentido de sua existência.

Tempo cronológico... tempo pedagógico... tempo acadêmico... tempo... marco da vida? Da existência? Que tempo? E que vida? História não se constitui em tempo de Chronos. Para o físico italiano Carlo Rovelli, “o tempo é um emaranhado de diferentes fenômenos e se constitui de muitas camadas, algumas das quais são relevantes apenas para certos fenômenos, e não para outros.” (Rovelli; Rodriguez, 2021, n.p.). E quem os define?

Nesse aparente caos e emaranhado de fenômenos está o ser em um tempo supostamente cronológico, mas que, em diferentes dimensões e camadas, faz da existência uma representação de infinitas conexões. O sentido que damos a ela pode traduzir os pontos ou entrelaços que pinçamos e lançamos aos olhos como possibilidades de ser.

Assim adjetivamos o pensamento, a obra e a vida de Selma Garrido Pimenta. Em seu tempo e vida, fica um legado. Importa lançarmos um olhar que ultrapasse uma visão linear de sua produção; o que pode parecer um grande desafio porque a cronologia de sua obra nos é, de forma física, uma tentação ao pensamento linear; desafio consiste em superar a força de tal objeto. Um lançar-se à metafísica em que a interpretação põe olhar para as infinitas conexões constituídas no emaranhado dos diferentes fenômenos (tempo) que compõe a autora, no contexto transversal dos fenômenos imersos em seu entorno. E, assim, ver a vida como uma “rica combinação de necessidades, desejos, aspirações, ambições, ideais, paixões, amor e entusiasmo, que surgem em várias medidas e em diferentes versões naturalmente de dentro de nós. A vida é uma explosão de significado” (Rovelli; Rodriguez, 2021, n.p.). Esse pode ser o nosso olhar para a obra na vida e a vida na obra de Selma Garrido Pimenta.

Falar da produção dessa autora em cronologia é um convite para esse mergulho multiverso. Em seu sólido exemplo de vida humana dedicada política e ideologicamente à ciência, à educação e à militância se tem a pessoa, os desejos, o entusiasmo... uma explosão de significados. O que fica é história e produção científica que, em seu movimento dialético e de superação, marcam o tempo e convidam à sua transgressão.

A história acadêmica dessa respeitada autora, pesquisadora, professora, pedagoga e militante consagra uma obra cuja cronologia espelha e registra a marca de um processo histórico e humano de produção de conhecimento e de militância acadêmica que se faz em um percurso político, colaborativo e coletivo... a trajetória acadêmica em seu tempo.

A Profa. Selma Garrido Pimenta, em seus quase sessenta anos de atividades profissionais, tem uma vasta produção científica registrada em um conjunto de publicações de mais de 80 artigos em periódicos científicos brasileiros e estrangeiros; cerca de 80 livros autorais e/ou organizados (em suas várias edições) e mais de 100 capítulos de livros; além de produções em diferentes veículos de difusão científica e acadêmica⁴⁴.

A presença crítico-analítica e ativa de Selma Garrido Pimenta nos debates acadêmicos e políticos, que se constituíram ao longo de sua trajetória profissional, a levaram desde a década de 1970 a mais de 120 participações em textos e entrevistas em diferentes boletins e jornais brasileiros.

44. Ressalte-se que essa é uma primeira tentativa de sistematizar a produção de Selma Garrido Pimenta, tendo em vista elaborar a cronologia de sua obra. Desse modo, consiste em um estudo introdutório sobre a história do repertório acadêmico da autora, que merece ser revisto e aprofundado para precisar com rigor o trabalho hercúleo e pioneiro realizado por ela. Nesses termos, os dados relativos aos anos de publicações, aos números de edições das obras citadas e outras informações, necessitam de um exame cuidadoso, pois apresentam os limites de informações disponíveis eletronicamente e levantadas em sites de editoras, bem como de registros biográficos e bibliográficos (incluindo as informações apresentadas pela autora em seu currículo registrado na Plataforma Lattes). Desse modo, estão em aberto para estudos futuros que apresentem revisões e melhores precisões.

Em 45 anos de publicações, tem seu primeiro livro autoral lançado em 1979 e seu primeiro artigo científico, em 1981. Com mais de 100 capítulos publicados, desde o ano de 1986 em obras organizadas; sua produção como autora e/ou organizadora de obras completas ultrapassam 80 livros, dos quais 33 são várias das edições de seus livros autorais e 45 consistem em edições de livros organizados.

Publicou 9 obras autorais em um período de quase quarenta anos (de 1979 a 2018), seis delas passaram por muitas reedições. A primeira, *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil*, de 1979, foi difundida em 11 edições, a última de 2001, em um intervalo de 23 anos.



Figura 1. Capa do primeiro livro autoral de Selma Garrido Pimenta, 1ª ed. de 1979

Fonte: <https://bit.ly/46EcB2q>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Em edição única foram publicados os livros: (1) *Orientação profissional: um diagnóstico emancipador*, de 1984, em coautoria com Nobuko Kawashita; (2) *O professor de 1º grau - trabalho e formação*, de 1990, em coautoria com José Cerchi Fusari e M. I. Roberto; e (3) *De professores, pesquisa e didática*, de 2002.

O livro *O pedagogo na escola pública*, de 1988, foi publicado em quatro edições, a última é de 2002. A obra de 1990, *Reverendo o ensino*

de 2º grau - propondo a formação de professores, em coautoria com Carlos Luiz Gonçalves, contou com três edições, a terceira datada de 1994.

O livro *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?*, resultado da tese de livre-docência apresentada junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, em dezembro 1993, foi lançado em onze edições, a primeira de 1994 e a última de 2012. A tese foi ainda apresentada em forma de artigo homônimo no n. 94 do periódico *Cadernos de Pesquisa*, em agosto de 1995. Em quase vinte anos de interstício entre a 1ª ed. (de 1994) e a 11ª ed. (de 2012), se tornou uma referência nos cursos de formação de professores e nas pesquisas na área. Sua versão em e-book Kindle está disponível desde 2020.



Figura 2. Capa do livro *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* em sua 11ª ed., de 2012

Fonte: <https://bit.ly/3rlqF0G>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Por sua vez, o livro *Docência no ensino superior*, em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiu, foi lançado em cinco edições, a

primeira de 2002 e a quinta de 2011. Seu último livro autoral é de 2004, com o título *Estágio e Docência* e escrito em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima, teve oito edições, a última é de 2017 e encontra-se disponível em e-book Kindle desde 2018.

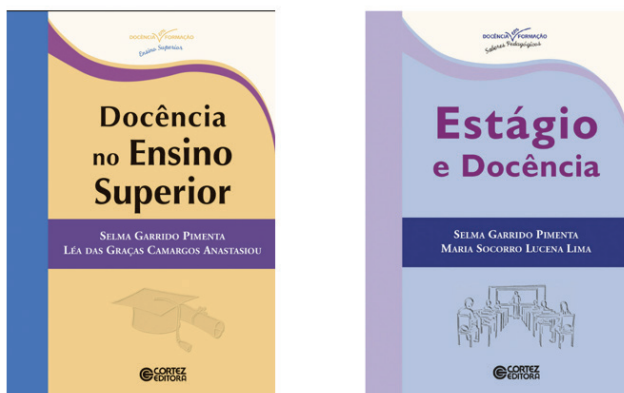


Figura 3. Capas dos livros *Docência no Ensino Superior*, de 2002; e *Estágio e Docência*, de 2004

Fonte: <https://bit.ly/3NNrKWE>. Acesso em: 20 jun. 2023.

As publicações de obras organizadas por Selma Garrido Pimenta reúnem cerca de vinte títulos diferentes, dos quais oito foram reeditados, em um período que vai de 1996, com o livro *Pedagogia - Ciência da Educação?*, a 2023, com os livros *Retratos da Escola Pública Brasileira em tempos neoliberais* (organizado em parceria com Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida) e *Didática Crítica no Brasil* (organizado com Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes).

Seu primeiro artigo em periódico científico, datado de 1981, trata de um material produzido para o Cenafor, marcando seu compromisso com os processos formativos docente e as políticas públicas de formação de professores desde o início de sua carreira.

Nos doze primeiros anos de publicações em periódicos (de 1981 a 1992) vê-se uma produção científica voltada para a organização do ensino na escola de educação básica (antigos I e II graus).

O primeiro artigo sobre didática no ensino superior (na licenciatura) é de 1993; o primeiro que traz em seu título a designação de Pedagogia Universitária, é de 2014; e o primeiro que o faz com o título de Didática Multidimensional, é de 2016. Embora a trajetória acadêmica da Profa. Selma Garrido Pimenta seja marcada por uma forte militância, docência e pesquisa no campo da formação de professores, o período auge de suas publicações sobre essa temática é de 1990 a 1999, com 10 dos 23 artigos científicos publicados sobre formação de professores.

A década de 1990 foi marcada por uma intensa atividade acadêmica e reúne o maior número de artigos científicos em periódicos publicados pela autora (23), seguida das duas primeiras décadas do século XXI, dos anos 2000 a 2019, (com 17 artigos em cada uma) e a década de 1980, com 13 artigos. Selma Garrido Pimenta permanece extremamente produtiva, tendo publicado 11 artigos nos últimos 4 anos (2020 a 2023) e 3 livros organizados nesse mesmo período, marcando o início dessa década já com um ritmo intenso de produção científica.

Sua primeira publicação em periódico internacional foi ainda nos anos de 1980, mais precisamente em 1987, em uma revista italiana. Os anos de 1990, sublinhados pelo período que reúne seu maior número de publicações em revistas científicas, têm uma importante repercussão internacional, em que suas produções se expandem, com publicações em francês (Paris), português (Lisboa e Coimbra), espanhol (Barcelona) e inglês (Londres); atingindo nos anos 2000, a Alemanha, e em 2019, o Chile.

Didática, processos de ensino-aprendizagem, organização do trabalho pedagógico e formação de professores foram temáticas transversais a toda a obra de Selma Garrido Pimenta. Contudo, destacam-se o pioneirismo e o protagonismo da autora na discussão e proposição dos estudos no campo da “docência no ensino superior”, da “pedagogia universitária” e da “didática multidimensional crítico-emancipatória”, inclusive inaugurando os estudos nessas áreas sob tais designações.

“Docência no ensino superior” aparece, pela primeira vez, em 2000, sob título “docência na universidade”, publicado sob a forma de artigo na revista *Educativa*. Sob a designação “Docência no ensino superior” aparece em 2001 em dois artigos publicados, no mesmo ano, nos periódicos *Educação em Revista* e *Educação & Linguagem*. No ano subsequente, lança o livro *Docência no ensino superior*, em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou, que segue em várias reedições.

Pedagogia universitária, por sua vez, é lançada sob a forma de livro organizado, em parceria com Maria Isabel de Almeida, primeiro no ano de 2009 e depois, no ano de 2011. O tema é abordado por ambas em artigos científicos publicados em 2014 na *Revista Portuguesa de Educação*.

A “didática multidimensional crítico-emancipatória” aparece na obra de Selma Garrido Pimenta, primeiro em um artigo publicado no ano de 2014, em coautoria com Maria Amélia Santoro, na revista *Educação e sociedade* e depois em 2018, em um artigo escrito em coautoria com Geovana Ferreira Melo, e publicizado no periódico *Cadernos de Pesquisa*.

Selma Garrido Pimenta produziu em coautoria com mais trinta pesquisadores da área, dos quais identificamos Amanda C. Lopes, C. Almeida, Carlos Luiz Gonçalves, Cristina C. A. Pedroso, Elcimar Simão Martins, Elisangela André da Silva Costa, Elsa Garrido, Erika Barroso Dauanny, Geovana Ferreira Melo, Heloisa Dupas Penteado, J. M. Ferreira, José Carlos Libâneo, José Cerchi Fusari e M. I. Roberto, José Leonardo Rolim de Lima Severo, Léa das Graças C. Anastasiou, M. I. Roberto, Manoel Oriosvaldo de Moura, Maria Amélia Campos, Maria Felisminda de Rezende Fusari, Maria Isabel de Almeida, Maria Socorro Lucena Lima, Maurício dos Santos Matos, Nobuko Kawashita, Rosana Aparecida Ferreira Pontes, S. M. Manfredi, Umberto de Andrade Pinto, Valdo José Cavallet, Valeria Cordeiro Fernandes, Vanda Moreira Machado Lima e Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita.

O trabalho de organização de coletâneas, que reuniu um conjunto enorme de autores, foi realizado, em muitos casos, com a co-

laboração de aproximadamente dezessete parceiros, entre os quais reconhecemos Alda Junqueira Marin, Andréa Maturano Longarezi, Cristina Cinto Araújo Pedroso, Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, Evandro Ghedin, Isaneide Domingues, José Cerchi Fusari, Leonardo Rolim de Lima Severo, Kalline Pereira Aroeira, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Maria Isabel de Almeida, Marineide de Oliveira Gomes, Roberto Valdés Puentes, Silas Borges Monteiro, Umberto de Andrade Pinto, Valéria Cordeiro Fernandes Belletati.

Sua vida e obra estão aqui reveladas por pontos e entrelaços que podem e merecem ser atados e desatados, marcando um tempo, em emaranhado de fenômenos, os quais compõem (em suas infinitas conexões) a vida e o pensamento de Selma Garrido Pimenta em obra. Que seu “espírito ganhe um brilho definido [...] e espalhe benefícios” (Caetano Veloso, 1979), como ainda está a fazer. Afinal, o “tempo [...], é isto: existe inteiramente no presente, na nossa mente como memória e antecipação” (Rovelli, 2018, p. 69). E esse é o tempo de ser.

Cronologia da obra de Selma Garrido Pimenta

Livros autorais

1979: *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 133p.

1984: *Orientação profissional: um diagnóstico emancipador*. 1. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 52p. (em coautoria com Nobuko Kawashita)

1988: *O pedagogo na escola pública*. 1. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 198p.

1990: *Reverendo o ensino de 2º grau - propondo a formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 159p. (em coautoria com Carlos Luiz Gonçalves)

1990: *O professor de 1º grau - trabalho e formação*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1990, v. 1, 96p. (em coautoria com José Cerchi Fusari e M. I. Roberto)

- 1994: *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994, v. 1, 200p.
- 1994: *Reverendo o ensino de 2º grau - propondo a formação de professores.* 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 159p. (em coautoria com Carlos Luiz Gonçalves)
- 1995: *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995, v. 1, 200p.
- 1995: *O pedagogo na escola pública.* 3. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 198p.
- 1995: *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil.* 9. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 133p.
- 2001: *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 200p.
- 2001: *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil.* 11. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 133p.
- 2002: *De professores, pesquisa e didática.* 1. ed. Campinas: Papirus, 2002, v. 1, 144p.
- 2002: *Docência no ensino superior.* 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 280p. (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou)
- 2002: *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 200p.
- 2002: *O pedagogo na escola pública.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. 1, 198p.
- 2004: *Estágio e docência.* 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004, v. 1, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima)
- 2005: *Docência no Ensino Superior.* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, v. 1, 280p. (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou)
- 2005: *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 202p.
- 2006: *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 200p.

- 2007: *Estágio e Docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima)
- 2008: *Docência no Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 280p. (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou)
- 2008: *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima)
- 2009: *Estágio e Docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena)
- 2009: *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 200p.
- 2010: *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 280p. (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou)
- 2010: *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena)
- 2010: *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 200p.
- 2011: “*Docência no Ensino Superior*”. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 280p. (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou)
- 2011: *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 296p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena)
- 2011: *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 200p.
- 2012: *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 200p.
- 2017: *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 310p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena)
- 2018: *Estágio e Docência*. E-book Kindle. São Paulo: Cortez Editora, 356p. (em coautoria com Maria Socorro Lucena)

Livros organizados

1996: *Pedagogia - Ciência da Educação?*. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 150p. (livro organizado)

1997: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 255p. (livro organizado)

1999: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 246p. (livro organizado)

2000: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 255p. (livro organizado)

2000: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 246p. (livro organizado)

2001: *Pedagogia - Ciência da Educação?*. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 134p. (livro organizado)

2002: *Pedagogia - Ciência da Educação?*. 4. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 134p. (livro organizado)

2002: *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 198p. (livro organizado)

2002: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, 224p. (livro organizado com Evandro Ghedin)

2005: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 250p. (livro organizado)

2005: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 226p. (livro organizado com Evandro Ghedin)

2006: *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 198p. (livro organizado)

2006: *Pedagogia, Ciência da Educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 134p. (livro organizado)

2006: *Pesquisa em Educação - alternativas investigativas com objetos complexos*. 1. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 198p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Evandro Ghedin)

2006: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 224p. (livro organizado com Evandro Ghedin)

2007: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 255p. (livro organizado)

2007: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 246p. (livro organizado)

2008: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 255p. (livro organizado)

2008: *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. II, 144p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco)

2008: “*Saberes pedagógicos e atividade docente*”. 6a.. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 246p. (livro organizado)

2009: *Pedagogia Universitária*. 1. ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, v. I, 249p. (livro organizado com Maria Isabel de Almeida).

2009: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 246p. (livro organizado)

2010: *Didática - embates contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, 154p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco)

2010: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 224p. (livro organizado com Evandro Ghedin)

2011: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 287p. (livro organizado)

2011: *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, v. único, 198p. (livro organizado)

2011: *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 245p. (livro organizado com Maria Isabel de Almeida).

2011: *Pedagogia, ciência da Educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 158p. (livro organizado)

2011: *Pesquisa em Educação - alternativas investigativas com objetos complexos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 198p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Evandro Ghedin)

2012: *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. II, 144p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco)

2012: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 301p. (livro organizado)

2012: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 224p. (livro organizado com Evandro Ghedin)

2013: *“Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores*. 1. ed. Curitiba: EdUFMT, v. 1, 119p. (livro organizado com Silas Borges Monteiro)

2013: *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, 158p. (livro organizado com Umberto de Andrade Pinto)

2014: *Didática - embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, 154p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco)

2014: *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 156p. (livro organizado com Maria Isabel de Almeida)

2015: *Didática - Teoria e Pesquisa*. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, v. 1, 263p. (livro organizado com Alda Junqueira Marin)

2015: *Pesquisa em Educação - alternativas investigativas com objetos complexos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 198p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Evandro Ghedin)

2016: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 246p. (livro organizado)

2018: *A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 4, 181p. (livro organizado com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco)

2018: *Didática e estágio*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, v. 1, 183p. (livro organizado com Kalline Pereira Aroeira)

2019: *Inovações na Formação de Professores Polivalentes*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 270p. (livro organizado com Cristina Cinto Araújo Pedroso, Isaneide Domingues, José Cerchi Fusari, Marineide de Oliveira Gomes, Umberto de Andrade Pinto e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati)

2021: *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 359p. (livro organizado com José Leonardo Rolim de Lima Severo)

2023: *Retratos da Escola Pública Brasileira em tempos neoliberais*. 1. ed. Fortaleza: Uece, v. 1, 261p. (livro organizado com Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida)

2023: *Didática Crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 240p. (livro organizado com Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes)

Artigos científicos publicados em periódico nacionais e estrangeiros

1981: “A relação educação - trabalho no contexto do Ensino de 2º Grau: educar ou preparar para o trabalho?” Material para o Cenafor – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (em coautoria com José Cerchi Fusari e J. M. Ferreira).

1982: “Orientador educacional como trabalhador intelectual”. *Cadernos do CEDES*.

1984: “A relação educação/trabalho no contexto de ensino de 2º grau”. *Caderno Educação e Trabalho* (em coautoria com José Cerchi Fusari e F. J. Silva).

1984: “Municipalização do ensino”. *Revista da Associação Nacional de Educação* (em coautoria com C. Almeida).

1984: “Perspectivas de atuação do orientador educacional através do currículo”. *Prospectiva Revista de Orientação Educacional*.

1985: “Orientador educacional ou pedagogo - da importância do fazer pedagógico para a democratização do ensino”. *Revista da Associação Nacional de Educação*.

1986: “Confronto”. *Boletim da Anped* (em coautoria com José Carlos Libâneo).

1986: “A organização do trabalho na escola”. *Revista da Associação Nacional de Educação*.

1986: “Escolha bem sua profissão”. *A Construção*.

1986: “O 2º grau e a democratização”. *Revista do II Grau*.

1987: “L'organizzazione del lavoro in la scuola”. *Revista Scuola e Didattica in Brasile*.

1988: “A formação do professor no Brasil a partir da década de 30 - Funções sócio-históricas”. *Revista Ideias – Recursos Humanos para Alfabetização*.

1989: “A função social da escola de 1º grau - conteúdos significativos”. *Revista Falas e Debates*.

1990: “A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau”. *Revista Ideias*.

1990: “Evolução histórica da orientação educacional no Estado de São Paulo”. *Revista Educação e Pesquisa* (USP).

1990: “Redefinindo a habilitação Magistério a nível de 2º grau”. *Revista da Associação Nacional de Educação*.

1991: “A relação entre a USP e os 1º e 2º graus”. *Fórum de Licenciatura - São Paulo*.

1993: “A Didática na licenciatura”. *Revista Educação e Pesquisa* (USP).

1993: “Questões sobre a organização do trabalho na escola”. *Revista Idéias*.

1994: “A (nova) proposta para a habilitação Magistério de 2º grau”. *Revista Antecipações*.

1994: “O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

1994: “O fazer pedagógico para a democratização do ensino”. *Revista O professor* (Lisboa).

1994: “Políticas de formação básica e o ensino de Ciências”. *Revista O professor* (Lisboa).

1995: “O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?”. *Revista Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas).

1995: “O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?”. *Relatos de Pesquisa*.

1996: “Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.” *Revista Educação e Pesquisa* (USP).

1996: “Para uma re-significação da Didática - Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)”. *Revista Portuguesa de Educação*, Coimbra, v. 32, p. 225-255, 1996.

1996: “Pour une re-signification de la Didactique - Sciences de L'Éducation, Pédagogie et Didactique (une révision conceptuelle et une synthèse provisoire)”. *Penser l'Éducation* (Mont-Saint-Aignan).

1997: “Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor”. *Revista da Educação da AEC do Brasil*.

1998: “Formação de professores: os saberes da docência”. *Revista de Educação em Debate*.

1998: “Por una re-significación de la Didáctica - Ciencia de la Educación, Pedagogie y Didáctica (una revisión conceptual y una síntesis provisional)”. *Temps d' Educació*, Barcelona.

1998: Cap a una resignificació de la Didàctica - ciències de l'Educació, Pedagogia i Didàctica". *Temps d' Educació*, Barcelona.

1999: "Collaborative research as an approach to foster teacher development, teacher's production of knowledge and changes in school practices". *Educational Action Research* (em coautoria com Elsa Garrido, Manoel Oriosvaldo de Moura e Maria Felisminda de Rezende Fusari).

1999: "Formação dos profissionais da Educação - visão crítica e perspectivas de mudança". *Educação e Sociedade*.

1999: "Projeto pedagógico e identidade da escola". *Educação e Formação*.

1999: "Relatório final da Comissão Especial para desenvolvimento de estudos sobre a formação dos profissionais da Educação no Estado de São Paulo". *Revista da Educação Apeoesp*.

2000: "A formação do professor necessário para a escola cidadã". *Revista de Educação* (Lisboa).

2000: "Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança". *Revista Educação e Sociedade* (em coautoria com José Carlos Libâneo).

2000: "Qualificação do ensino público e formação de professores". *Pro-Posições* (em coautoria com Elsa Garrido, Manoel Oriosvaldo de Moura e Heloisa Dupas Penteadó).

2000: Docência na universidade - aproximações ao tema. *Educativa* (UCG), Goiânia, v. 3, p. 175-186, 2000.

2001: "As reformas educacionais: com a palavra os professores". (em coautoria com Maria Isabel de Almeida, José Cerchi Fusari e S. M. Manfredi).

2001: "Docência no ensino superior: construindo caminhos". *Educação em Revista* (UFMG).

2001: "Docência no ensino superior: construindo caminhos". *Educação & Linguagem* (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou e Valdo José Cavallet).

- 2001: “Reformas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas”. *Revista da Educação Apeoesp* (em coautoria com Maria Isabel de Almeida, José Cerchi Fusari e S. M. Manfredi).
- 2002: “Docência no ensino superior”. *Revista de Educação CEAP* (em coautoria com Léa das Graças C. Anastasiou e Valdo José Cavallet).
- 2002: “Docência no ensino superior: construindo caminhos”. *Revista de Educação CEAP*.
- 2003: “Preparation for teachers: discussing an experience.” *The European Educational Research Association Era*.
- 2004: “Pesquisa sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da FEUSP de 1990 a 1998”. *Educar em Revista* (em coautoria com Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita).
- 2005: “Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente”. *Educação e Pesquisa*.
- 2005: “Professor-pesquisador: mitos e possibilidades”. *Contrapontos*.
- 2007: “Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia”. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas) (em coautoria de Maria Amélia do Rosário Santoro e José Carlos Libâneo).
- 2007: “Teaching and Researching at the University: on the Genesis of the Concept of a Teacher-Researcher”. *Educational Action Research*.
- 2008: “As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento”. *Itinerários de Filosofia da Educação* (em coautoria de Maria Amélia do Rosário Santoro e José Carlos Libâneo).
- 2011: “Pedagogia como campo de conhecimento: dimensões constitutivas”. *Educação em Foco*.
- 2012: “O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (em coautoria com Maurício dos Santos Matos, Maria Isabel de Almeida e Maria Amélia Campos).

2013: “A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais”. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso) (em coautoria com Maria Amélia Santoro Franco, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari).

2013: “Hacia una resignificación de la Didáctica? Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica?. Una revisión conceptual y una síntesis provisional”. *Pedagogia y Saberes*.

2014: “Pedagogia universitária - valorizando o ensino e a docência na universidade”. *Revista Portuguesa de Educação* (em coautoria com Maria Isabel de Almeida).

2014: “Pedagogia universitária - valorizando o ensino e a docência na universidade”. *Revista Portuguesa de Educação* (em coautoria com Maria Isabel de Almeida).

2015: “É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre a docência e saberes”. *Revista Metalinguagens* (em coautoria com Amanda C. Lopes).

2015: “A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica”. *Inter-ação* (em coautoria com José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2016: “Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual”. *Educação e sociedade* (em coautoria com Maria Amélia Santoro).

2017: “Os (des)caminhos da Reforma Educacional: o Estágio Supervisionado e o Programa de Iniciação à Docência - duas faces da mesma moeda?”. *Revista Apase*.

2017: “Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”. *Educação e Pesquisa* (em coautoria com José Cerchi Fusari, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de Andrade Pinto).

2017: “Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”. *Educação e Pesquisa* (em coautoria com Cristina C. A. Pedroso, José Cerchi Fusari e Umberto de Andrade Pinto).

2018: “Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação”. *Cadernos de Pesquisa* (em coautoria com Geovana Ferreira Melo).

2019: “A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor? uma revisão crítica”. *Revista Interdisciplinar Sulear* (em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima e Erika Barroso Dauanny).

2019: “Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?”. *Revista Brasileira de Educação* (em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima).

2019: “La pedagogía crítica de Paulo Freire: elementos para una propuesta en el campo de la didáctica”. *Revista Chilena de Pedagogía* (em coautoria com Rosana Aparecida Ferreira Pontes).

2019: “Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate”. *Linhas* (Udesc) (em coautoria com a Geovana Ferreira Melo).

2019: “Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes”. *Educar em Revista* (em coautoria com Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari).

2020: “A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares”. *Revista Práxis Educativa* (em coautoria com Umberto de Andrade Pinto e José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2020: “Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente”. *Revista Educação em Perspectiva* (em coautoria com Elcimar Simão Martins).

2020: “El campo epistemológico y formativo de la pedagogía en brasil: retos e interrogantes”. *Revista Chilena de Pedagogía* (em coautoria com Umberto de Andrade Pinto e José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2020: “Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil”. *Série-Estudos* (em coautoria com José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2021: “Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/ as professores/as da educação básica”. *Revista Acta Scientiarum Education* (em coautoria com Elisângela André da Silva Costa).

2021: “Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis”. *Revista Nuances* (em coautoria com Valeria Cordeiro Fernandes e Vanda Moreira Machado Lima).

2021: “O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo”. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* (em coautoria com Maria Isabel de Almeida).

2022: “Formação em pedagogia na América Latina”. *Revista Internacional de Educação Superior* (em coautoria com José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2022: “Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE”. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* (em coautoria com José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2022: “Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão”. *Revista Educação em Revista* (em coautoria com Umberto de Andrade Pinto e José Leonardo Rolim de Lima Severo).

2023: “Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño”. *Revista Pedagogía y saberes*. (em coautoria com Umberto de Andrade Pinto e José Leonardo Rolim de Lima Severo).

Referências

ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2018.

ROVELLI, Carlo; RODRÍGUEZ, Margarita. ‘O tempo não existe’: a visão de Carlo Rovelli, considerado ‘novo Stephen Hawking’. **Entrevista para BBC News Mundo**, maio de 2021.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. *In*: VELOSO, Caetano. **Cinema Transcendental**. Philips/PolyGram, 1979.

SOBRE OS AUTORES

Organizadores

Cristina d'Ávila: Professora titular de Didática na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de estudos e pesquisas em educação, didática e ludicidade (GEPEL-UFBA). Coordenadora do Núcleo de formação e assessoria pedagógica docente (UFBA). Diretora científica da Andipe. Lattes: <https://bit.ly/43hvHsq>

Leonardo Rolim Severo: Professor adjunto na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES/UFPB). É membro participante da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed) e da Andipe. Lattes: <https://bit.ly/3JPheNk>

Maria Isabel Almeida: Professora associada sênior na Faculdade de Educação da USP. Professora no PPGE da Unisantos. Coordena, em parceria, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (Gepefe/USP). Participa da Andipe. Lattes: <https://bit.ly/3JNb7sQ>

Autores

Alda Junqueira Marin: Professora aposentada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), professora livre-docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora colaboradora na pós-graduação em Educação da Universidade de Araraquara (Uniar). Lattes: <https://bit.ly/46Dz1kh>

Andréa Maturano Longarezi: Professora associada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Participa da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe). Lattes: <https://bit.ly/3pyQv0J>

Branca Jurema Ponce: Professora titular na PUC-SP, onde foi vice-reitora entre 2000-2004. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curri-

cular (Gepejuc) e bolsista Produtividade 2 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Lattes: <https://bit.ly/3NNITzt>

Dermeval Saviani: Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação. Lattes: <https://bit.ly/3O6VS0o>

Elcimar Simão Martins: Professor adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência/Unilab). Lattes: <https://bit.ly/43l38Km>

Elisângela André da Silva Costa: Professora adjunta na Unilab. Vice-Líder do EDDocência. Lattes: <https://bit.ly/46G0vFU>

Evando Ghedin: Professor titular-livre na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e no Educanorte. Lattes: <https://bit.ly/46E65J1>

Geovana Ferreira Melo: Professora titular na UFU. Foi diretora na Faculdade de Educação da UFU. É membra da Andipe. Lattes: <https://bit.ly/3rthsvzv>

Iara Martins: Bordadeira, mãe de Janaína, sogra de Pedro, avó de Tom e amiga de Selma.

José Carlos Libâneo: Professor titular na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Lattes: <https://bit.ly/3rnbunJ>

José Cerchi Fusari: Professor aposentado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Tem atuação nos campos da

formação contínua de professores e atuação de coordenadores pedagógicos. Lattes: <https://bit.ly/3JSIH1E>

Lenilda Albuquerque de Faria: Professora associada na Universidade Federal do Acre (Ufac). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac. Membro do GT0-04 Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e representante da Região Norte na Andipe. Lattes: <https://bit.ly/43nlyKC>

Manoel Oriosvaldo de Moura: Professor titular sênior na Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe). Lattes: <https://bit.ly/3O9FZGM>

Mara Cortez, Marcia Cortez e Miriam Cortez: Filhas de José Xavier Cortez, herdeiras de sua trajetória de engajamento e compromisso com os livros. Diretoras da Cortez Editora.

Maria Amélia Santoro Franco: Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos). Pesquisadora 2 CNPq. Líder do grupo Pedagogia Crítica: Práticas e Formação. Lattes: <https://bit.ly/3pOIaWy>

Maria Marina Dias Cavalcante: Professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora no PPGE da Uece. Líder do Grupo de Pesquisas Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Lattes: <https://bit.ly/3JLxDCA>

Maria Rita Neto Sales Oliveira: Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Lattes: <https://bit.ly/46E6PxR>

Nanci Del Giudice Pinheiro: Trabalhou na Faculdade de Educação da USP como secretária de Direção e assistente administrativa, e como secretária da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Está aposentada.

Regina Célia Pereira Baptista dos Santos: Doutora em Educação pela USP. Tem experiência nas áreas de Formação de Professores e Educadores e em Educação Popular. Lattes: <https://bit.ly/3rnj39>

Silas Borges Monteiro: Professor titular aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, todos da UFMT. Lattes: <https://bit.ly/3rruMrR>

Socorro Lucena: Professora aposentada de Didática e Estágio Supervisionado da Uece. É pesquisadora do Gepefe da USP, artista e poetiza. Lattes: <https://bit.ly/3PQnjgj>


Terezinha Azerêdo Rios: Professora aposentada da PUC-SP. É pesquisadora do Gepefe da Faculdade de Educação da USP. Dedicase aos temas dos Fundamentos da Educação, da Formação de Professores, da Competência Profissional. Lattes: <https://bit.ly/43fxyOd>

Umberto de Andrade Pinto: Professor associado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com atuação no curso de pós-graduação em Educação. Integra dois grupos de pesquisas: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor/Unifesp) e Gepefe/Feusp. Lattes: <https://bit.ly/3JRGu5t>

Título	Pedagogia, didática e escola pública: Itinerâncias da vida de Selma Garrido Pimenta
Organizadores	Cristina d'Ávila Leonardo Rolim Severo Maria Isabel Almeida
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Larissa Codogno
Projeto Gráfico	Leticia Nisihara
Preparação e Revisão	Andressa Marques
Formato	14x21
Número de Páginas	292
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Setembro de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:
sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú — 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100