

## A PRÁXIS COMO EIXO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA REFLEXÃO FREIREANA

*Practice as a structuring axis of teacher training: a freireian reflection*

*La práctica como eje estructurador de la formación docente: una reflexión freireiana*

Camila Lima Coimbra \*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.117-137>

---

### Resumo

Esse artigo, fruto das reflexões realizadas no XIII Seminário Nacional de Formação de Professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em setembro de 2022, trata da descaracterização da práxis no Curso de Pedagogia, a partir da Resolução 02/2019, em uma perspectiva freireana. Para isso, resgatamos o ponto de partida e o contexto em que a trajetória docente consegue identificar a práxis como um dos grandes prejuízos da Resolução 2/2019, na medida em que restringe, reduz e retrocede na definição e na busca de uma unidade de sentido para a práxis e para a sua importância na formação de professores/as da Educação Básica. Como exemplos, trago dois Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia em que tive a oportunidade de participar, como formas de materializar a práxis como eixo estruturante da formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as; Práxis educativa; Projeto Pedagógico; Curso de Pedagogia.

### Abstract

This article, the result of the reflections carried out at the XIII National Seminar on Teacher Education, at the State University of Rio de Janeiro (UERJ), in September 2022, deals with the mischaracterization of praxis in the Pedagogy Course, in Resolution 02/2019, in a Freirean perspective. For this, we rescued the starting point and the context in which my trajectory manages to identify praxis as one of the great losses of Resolution 2/2019, insofar as it restricts, reduces and retreats in the definition and search for a unit of meaning for this term and for its importance in the training of Basic Education teachers.

**Keywords:** Teacher training; Educational praxis; Institutional Project.

## Resumen

Este artículo, resultado de las reflexiones realizadas en el XIII Seminario Nacional de Formación Docente, en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en septiembre de 2022, aborda la descaracterización de la praxis en el Curso de Pedagogía, a partir de la Resolución 02/2019, en una perspectiva freireana. Para ello, rescatamos el punto de partida y el contexto en el que mi trayectoria logra identificar la praxis como una de las grandes pérdidas de la Resolución 2/2019, en la medida en que restringe, reduce y retrocede en la definición y búsqueda de una unidad de sentido para este término y por su importancia en la formación de docentes de Educación Básica.

**Palabras clave:** Formación docente; praxis educativa; Proyecto Institucional.

---

## Introdução

A prática educativa nunca é, nunca foi e provavelmente nunca será uma prática neutra. Ou seja, a prática educativa é algo que sempre vai além dela mesma. A prática educativa tem objetivos, tem metas, e o fato de ter um objetivo não permite que esse tipo de prática seja neutra. (FREIRE, 2022a)

Esse artigo é fruto das reflexões realizadas na Mesa Redonda intitulada: Descaracterização do curso de Pedagogia: as ameaças da Resolução n. 02/2019, com a participação das professoras Katia Curado (UnB), Marcia Ângela Aguiar (UFPE) e eu, tendo como mediadora a professora Leda Scheibe (SC). A partir do tema da mesa, ocorrida no dia 22 de setembro de 2022, durante o XIII Seminário Nacional de Formação de Professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cada professora focou em uma temática específica dessa descaracterização, sendo que fiquei responsável por analisar a descaracterização da práxis no curso.

Para localizar porque esse tema assume um papel tão importante na trajetória docente e, portanto, também me constitui como professora, pesquisadora e curiosa de Paulo Freire, identifiquei dois momentos em que tive a oportunidade de participar da elaboração de dois Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, um na Faculdade Católica de Uberlândia<sup>1</sup> (2000) e outro na Faculdade de Ciências Integradas<sup>2</sup> do Pontal

---

<sup>1</sup> De acordo com site E-MEC, a Faculdade Católica foi extinta por unificação, transformada em PUC-Minas. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTkwMQ> Acesso em 12 de janeiro de 2023.

<sup>2</sup> Em 2018, a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) foi desmembrada em três Unidades Acadêmicas. A Unidade que abriga o Curso de Pedagogia denomina-se Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), criado em 28 de fevereiro de 2018, mediante

da Universidade Federal de Uberlândia (2006), em Ituiutaba. Esse é o ponto de partida, pois acreditamos na politicidade de uma prática educativa a partir das escolhas que fazemos nas condições que temos, em nosso tempo histórico.

Soma-se a essa experiência, um caminho de curiosidade epistemológica sobre o pensamento de Paulo Freire que persegue minhas pesquisas, minhas trocas, na coordenação do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (CEPF-UFU).

Nesse sentido, recupero uma fala de Freire, disponível no Memorial Virtual Paulo Freire, em que diz:

Não é possível passar do senso comum, atravessar o bom senso e alcançar uma maior rigorosidade sem teoria. Porque a prática sozinha não dá. Nenhuma prática é a teoria de si mesma. O que é preciso é **analisar a prática para desembutir de dentro dela a teoria** que está lá e não é vista ou a teoria que ainda não está lá e que precisa ser vista é que é o trabalho da gente. (FREIRE, 2022b)

Esse artigo tem esse propósito, desembutir de dentro de uma práxis, a teoria que está lá e que muitas vezes não é percebida. Desvelar, denunciar, anunciar e defender a práxis, talvez sejam também somados a esse objetivo.

## Contexto

Reconhecendo-me no ponto de partida, resgato outros dois artigos (Coimbra, 2020a e 2020b) em que identifico quatro modelos de formação de professores/as para a Educação Básica na história brasileira. Atualizando o que escrevi naquele momento, entendemos que coabitam quatro modelos de formação no cenário brasileiro. O **modelo conteudista** (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais, em que o conteúdo assume preponderância, criado pelo Decreto nº1190/39; o **modelo de transição** (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares, o que fez com fosse denominada como epistemologia da prática, criado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002; o **modelo de resistência** (2015-...), que assume algumas pautas históricas dos movimentos educacionais, amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor criado pela Resolução CNE/CP nº 01/2015 e, por

---

a Resolução SEI nº 01/2018, do Conselho Universitário. Fonte: <http://www.ich.ufu.br/unidades/unidade-academica/instituto-de-ciencias-humanas-do-pontal> Acesso em 12 de janeiro de 2023.

fim, o **modelo anacrônico** onde há uma inversão da ordem do tempo em que utiliza os conceitos e ideias de uma época para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa, criado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. (COIMBRA, 2020b, p.17)

### **A prática em cada modelo**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96, no artigo 65, diz: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas.” Essa legislação corrobora o que está previsto, desde 1939, como “prática de ensino” o que denominamos de estágio supervisionado, no **modelo conteudista**. Neste caso, de 1939 até 2002, passando pela LDB, a prática de ensino era uma exigência para a formação de professores/as na Educação Básica, de 300 horas.

Durante esse tempo todo (1939-2002), a prática ficou como a finalização da formação, em uma lógica de formação em que primeiro formava-se o bacharel e depois o licenciado. Por isso e com isso, a concepção por trás exigia que o conteúdo fosse trabalhado antes para que depois, com todos os conceitos aprendidos, a prática pudesse ser o lugar de “testar” os conteúdos ou “aplicar” os conteúdos. Por isso, os Estágios Supervisionados (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) eram localizados (até 2002) no último ano de formação, para que pudessem fazer esse exercício de aplicação. Essa concepção precisa ser bem compreendida pois é retomada no modelo anacrônico.

Em 2002, com a Resolução CNE/CP 1/2002, no **modelo de transição**, há uma distinção entre a prática e o estágio supervisionado, bem como uma ampliação de sua carga horária. Se até aqui, era apenas 300 horas de prática de ensino, passamos para 800 horas. Por meio desta Resolução inclui-se 400 horas de **prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do Curso além de 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, 800 horas. Essa Resolução trouxe uma forte crítica em relação à supremacia da prática. Criticava-se e enxergava como um exagero colocar em um currículo de 2800 horas, 800 de práticas. O que aqui ressaltado é que essas 800 horas evidenciam, ainda mais, a importância/urgência das Instituições de Ensino Superior elaborarem o seu Projeto Institucional de Formação. Importante a discussão coletiva e o papel dos Fóruns de Licenciaturas nessa construção.

A Resolução do CNE/CP 1/15, permanece com as 800 horas, o texto da prática mantém-se como 400 (quatrocentas) horas **de prática como componente curricular**,

distribuídas ao longo do processo formativo. Esse **modelo** foi cunhado **de resistência** por diversos fatores. Ressalto aqui o que já escrevi em outro artigo: o reconhecimento da formação de professores/as com sua característica prática ou em sua unidade teoria e prática, portanto, **práxis**, é identificado no texto da Resolução. O conceito de **práxis**, aparece no texto legal em dois momentos: no artigo 3º, § 6º, “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da **práxis docente**”, quando explicita a composição do projeto de formação e no artigo 5º “pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à **práxis** como expressão da articulação entre teoria e prática”, quando explicita a formação e sua base comum nacional. Ou seja, resistiu às críticas realizadas sobre a epistemologia da prática e avançou ao compreender que a formação exige esta unidade. (COIMBRA, 2020)

Além desta articulação, outros princípios anfopeanos que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, estão declarados no texto legal, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; e, por fim, avaliação e regulação dos cursos de formação. (COIMBRA, 2020)

Por fim, com a Resolução 2/2019, o modelo anacrônico, diz: 800 (oitocentas) horas, **prática pedagógica**, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas **para a prática dos componentes curriculares** dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Esse **modelo anacrônico**, resgata o conceito de prática do primeiro modelo conteudista, entendendo que a prática é DOS componentes curriculares. Ou seja, de forma fragmentada e como uma aplicação de conteúdos, a prática reduz-se a uma parte de cada componente curricular. Ou seja, isso resultaria na fragmentação da prática nos componentes curriculares. Cada componente teria uma carga horária prática, para que possa “aplicar” a sua teoria. Em nossa análise, essa concepção de prática retrocede naquilo que já avançamos, desde 2002, com a supremacia da prática até a **práxis**, em 2015.

Para além disso, a palavra prática aparece 39 vezes no texto da Resolução 2/2019. Por isso nomeei “da supremacia a fragilidade da prática”. Muitas vezes citada, várias vezes referenciada, mas esvaziada ou atrasada em seu sentido/conteúdo. No artigo 7, a Resolução 2/2019 diz que

reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente **alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo **estar presente**, desde o início do curso, **tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento** a ser ministrado (BRASIL, 2019, grifo nosso).

A prática, desse modo, fica diluída nos conteúdos, o que faz com que a mesma seja um componente prático das disciplinas já existentes, como já dissemos. Retira-se a prática como componente curricular que estava em 2002 e 2015, por isso a fragmenta e a define como espaço de aplicação de conhecimentos. Em outros momentos da Resolução, também diz sobre a “integração entre a teoria e a prática” ou a “centralidade da prática” ou do “aproveitamento dos tempos e espaços da prática”. Utiliza-se também a ideia de mentoria, que foge à nossa legislação brasileira sobre Estágio.

Para conseguir compreender melhor essa concepção e forma da prática na Resolução, uma palestra de Maria Alice Carraturi (2021)<sup>3</sup>, que se apresenta como assessora do Ministério da Educação (MEC) de 2019 até 2022 e elaboradora da Resolução 2/2019. Ao detalhar os princípios da BNC-Formação, diz que está alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC; está em consonância com referenciais teóricos internacionais mais atuais; mostra uma visão sistêmica para a formação; pressupõe a articulação de instituições formadoras com redes de educação básica; e tem o foco na prática. Em linhas gerais, fica claro na exposição que a concepção técnica da formação de professor/a da Educação Básica está em evidência: um/a transmissor/a de currículo. Uma negação da perspectiva de docência que construímos ao longo da história que culmina na Resolução de 2015.

[...] **a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre **conhecimentos científicos e culturais**, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e **construção de conhecimentos**, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 9, grifo nosso).

A tríade anunciada em 2015 entre ação educativa, processo pedagógico e construção de conhecimentos científicos e culturais, ancorada em valores éticos, políticos e estéticos. Talvez ficasse em um espiral de imagem, que gravitam e estão presentes. Não

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twSuFZrRNy0> Acesso em 11 de janeiro de 2023.

existe uma hierarquia, uma ordem, mas ao contrário, uma concepção de docência, em uma perspectiva progressista de educação.

A partir desses princípios anunciados na Resolução 2015 antagônicos aos anunciados na Resolução 2019 em que apresenta o foco na prática é o que nos interessa nessa análise, pois apresentamos a descaracterização do Curso de Pedagogia nessa mesa redonda. Como uma Resolução, como essa da BNC-Formação anuncia e insiste na prática como princípio e caminho para a formação, porém, em uma concepção que nega aquilo que defendemos? Ou seja, repudiamos que a prática seja o espaço da aplicação, mas sim, defendemos a práxis como espaço da reflexão, do diálogo com a realidade.

Ainda na mesma palestra, em uma comparação dos Cursos de Pedagogia no Brasil e em Singapura, diz que o Brasil tem em média 17 disciplinas teóricas da educação, enquanto Singapura tem apenas 4 e, segundo o dado está em primeiro lugar no ranking do PISA<sup>4</sup> e o Brasil, entre os últimos lugares. A fonte desse dado, aparece como: Todos pela educação/Bernadette Gatti, sem ano. Desse dado apresentado, conclui Carraturi (2021) que o Curso de Pedagogia no Brasil é muito teórico e precisa ser modificado. Para isso, continua, MEC teve algumas inspirações internacionais em países visitados por uma equipe de assessores em 2019: Estados Unidos, Israel, Finlândia, Chile, Inglaterra, Arábia Saudita, Índia e Suécia.

Ao assistir esse vídeo, várias questões nos incomodam, como estudiosas do tema, pesquisadora, professora e participante de Associações da área, uma delas é a crítica que é feita ao Curso de Pedagogia conter muitas disciplinas teóricas. Há mesmo um discurso, que compreendo vazio, de que os cursos de licenciatura, de uma forma geral, são muito teóricos, mas quando compreendemos a necessidade da teoria e da prática em uma práxis, não há como não lutar e defender uma sólida formação teórica na formação de professor/a. Nas palavras de Freire (2022b): “a prática não é, por exemplo, a sua teoria, mas a prática engendra um certo saber. É **preciso que eu me aproprie com lucidez da teoria** que está sendo vivida na prática que eu estou realizando”. (grifo nosso)

Quais saberes são necessários à prática educativa? Parece óbvia a pergunta, mas aqui vai se delineando a ideia de uma formação de professor/a aligeirada, pois basta um conhecimento técnico, útil, aplicável e distante, muitas vezes, do conhecimento teórico, científico e cultural produzido.

Para além disso, a questão das inspirações internacionais também nos incomoda, na medida em que no Brasil temos experiências importantes que acontecem e que foram

---

<sup>4</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

desprezadas na dimensão da constituição dessa política pública. Parece criar uma falsa ideia de que o que vem de fora parece ser melhor do que o que produzimos no Brasil. De forma irônica, podemos afirmar que só esqueceram de visitar e conhecer a ampla produção de conhecimento que temos no Brasil, sobre esse campo, sobre a nossa realidade, sobre nossas experiências na área de formação de professores/as da Educação Básica. Citaria apenas uma delas, para que não fique parecendo inexistir, o Complexo de Formação de Professores<sup>5</sup> da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Insisto aqui, que não podemos invisibilizar os problemas e desafios que ainda temos na formação de professores/as, porém, a Resolução 2/2019, mais especificamente a proposição da prática dos componentes curriculares não parece ser, sob nenhum aspecto, a necessária ou possível mudança.

Ainda na tentativa de descrever, analisar e compreender, a supremacia da prática, bem como a fragilidade conceitual apresentada na Resolução 2/2019, insistimos na ideia apresentada por Carraturi (2021) sobre a prática pedagógica e seus “passos cada vez mais complexos”. O primeiro passo seria a “familiarização com a atividade docente”, o segundo da “prática pré-profissional” na qual identifica desafios do contexto pedagógico, a “prática tutorada” quando já pode assumir responsabilidades maiores no que diz respeito à turma, fazendo escolhas de temas de pesquisa, e por fim, a “prática engajada” em que **os alunos devem colocar seus estudos em prática**, planejando aulas e buscando resolver problemas. (CARRATURI, 2021, grifos nossos)

Nessa descrição de passos de uma prática pedagógica, fica evidente a concepção de um professor/a instrumentalizado/a para um exercício profissional em uma concepção técnica. Como se a função docente limitar-se-ia a aplicação de conteúdo. Defendemos que ao contrário de familiarização, a prática tenha como ponto de partida a realidade a qual pertence, que seja feito um diagnóstico para conhecer, apreender a identidade cultural de cada contexto. Não existir um tempo pré-profissional, pois ao compreender a formação como processo contínuo não há fases demarcadas dessa forma (entre pré e profissional) e o que fazemos, em todos os tempos, deve fazer sentido para a formação. Uma prática tutorada, preferimos nomear de acompanhamento da formação docente, tanto da Universidade quanto da Escola. E por fim, o que nomeia de prática engajada,

---

<sup>5</sup> De acordo com o site: “O desafio institucional da UFRJ é a configuração do CFP como um espaço de articulação que permita explorar e potencializar diferentes ações em uma rede formativa. Esta rede inclui a parceria com outras instituições formadoras e com as escolas da Educação Básica, percebidas não apenas como campo de estágio ou campo empírico de pesquisa, mas também, e principalmente, como locus de formação do professor e de sua atuação profissional.” Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/historico/> Acesso em 11 de janeiro de 2023.



entendemos ser a importante e necessária reflexão sobre a prática e não a aplicação de seus estudos em determinada realidade.

Ou seja, em todos os sentidos, lugares e formas, a Resolução 2/2019, representa um atraso na concepção e nos caminhos que aponta, especialmente em relação à prática, como já denunciávamos, assim, como a ideia desse artigo também é anunciar, consideramos importante reafirmar a defesa da práxis como eixo estruturante na formação de professores/as, como espaço necessário para a ação-reflexão-ação, na perspectiva progressista de uma educação que transforma.

### **Pela práxis na formação de professores/as**

Defendemos que a práxis seja espaços e tempos de reflexão ao longo do currículo (Projetos Pedagógicos) dos cursos de formação de professores/as (inclusive o Curso de Pedagogia), com momentos contínuos de trans-formação. Por isso importante uma definição de Pedagogia e do que entendemos como:

Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, o pedagogo [a pedagoga] é, antes de mais nada, um[a] prático[a]-teórico[a] da ação educativa. O pedagogo [a pedagoga] é aquele[a] que **procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação**. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. [...] (HOUSSAYE, 2004, p. 10, grifo nosso)

Como anfopeana que sou, defendo a base docente na formação dos Cursos de Licenciatura, inclusive a Pedagogia, entendendo “a docência em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar”. (ANFOPE, 2021)

Essas definições ajudam a compreender o lugar da pedagogia nessa práxis, entendendo-a como uma área de conhecimento científico em que seu objeto se constitui, se origina e se cria. Se essa ação de dar unidade dialética a teoria e a prática, como pensar a partir dessa referência? Assim, convido Paulo Freire ao diálogo, para uma reflexão do termo práxis e da forma como podemos incorporá-la nos Projetos Pedagógicos de Cursos (currículos), a partir de experiências vivenciadas e dentre tantas outras que sabemos existentes nos projetos institucionais de formação de professores/as nas Instituições públicas de Ensino Superior do país.

Para isso, já refleti em outro artigo (COIMBRA, 2021), a importante contribuição da práxis, a partir do pensamento de Paulo Freire, mais especificamente sobre a desistência da utilização do termo práxis, ao longo de sua obra. Dessa forma, três obras foram analisadas a partir do termo práxis: *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970), *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992) e *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996).

Ao recuperar essa análise feita anteriormente, Coimbra (2021) diz: a práxis é um conceito dialético, de que tantos outros fazem parte. Um conceito ontológico, epistemológico e metodológico de objetivar a transformação, à medida que ela se adjetiva como práxis autêntica. Ao complexificar o conceito, Freire (1970) reitera em *Pedagogia do oprimido*: “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica.” (FREIRE, 1970, p. 21).

Essa unidade dialética é o grande desafio de assumir a práxis autêntica como eixo estruturante da formação de professores/as. Coimbra (2021) continua a práxis “constitutiva do mundo humano” pressupõe a consciência crítica na reflexividade, no par dialético objetividade e subjetividade, na relação entre o mundo-cultura, no tempo histórico, e por isso seres condicionados e não determinados. Os pares dialéticos fazem parte dessa unidade da práxis.

Por isso uma palavra que representa o poder da transformação talvez seja a práxis, já insistia Coimbra (2021), porque ali mora o agir, o pensar, o libertar, o solidarizar, o esperar, o amar, o refletir, o alegrar, o criticar freireanos. Uma palavra que expressa isso tudo ao mesmo tempo. (COIMBRA, 2021)

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.” (FREIRE, 1970, p. 72)

Assim a práxis, como “teoria do fazer”, assume a função articuladora de um currículo (Projeto Pedagógico) de formação de professores/as, à medida que assume o seu caráter dialético na categoria da contradição que a visualiza como espaço de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de não aprendizagem em que a reflexão sobre a prática assuma, de fato, o caráter principal nesse aspecto. Não é simplesmente aceitar a realidade, mas sim, criticá-la e, acima de tudo, transformá-la. (COIMBRA, 2011)

A práxis incorpora a concepção de formação docente em um sentido mais amplo,

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é **democrática** ou **progressista** e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à **mudança**, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 45, grifo nosso)

Em qual opção político pedagógica habitamos? Ao nos situar também como anfopeana, a unidade teoria-prática também integra a **base comum nacional** da Anfope, (muito diferente de base nacional comum da Resolução 2/2019) nos seguintes termos:

A defesa da **práxis como princípio epistemológico formativo** na formação inicial e continuada de professores está sustentada pela ANFOPE em três premissas que se complementam: primeiramente **na práxis como princípio da formação de professores** concebido no âmbito da perspectiva crítica da Educação; em seguida, **na compreensão da Educação como área de conhecimento que tem na práxis educativa seu objeto de estudo**; e, em terceiro lugar, na concepção/consideração que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos tem como propósito **contribuir para a transformação dos sujeitos envolvidos**. Assim, o princípio da unidade orgânica da teoria e da prática pressupõe o entendimento de que, na formação docente, não se trata de tomar a teoria como guia da ação e nem a prática como guia. (ANFOPE, 2021, p. 30, grifo nosso)

Ao defender o campo democrático e progressista é importante que tenhamos ações coerentes com esse campo político-epistemológico. O que estou denominando aqui como eixo estruturante, Anfope nomeia de princípio epistemológico. São diferenças, mas de um mesmo fim, com a mesma finalidade. Afinal de contas, como convidamos à reflexão na epígrafe, nenhuma prática educativa é neutra. Para além disso, esse campo, por princípio, compreende o ser humano como a questão vital desse processo, portanto, a formação humana assume o horizonte. Para isso, quais saberes necessários a práxis educativa? Em pedagogia da autonomia (1996) Freire retrata esses 27 saberes e em uma entrevista sobre o mesmo diz: “é impossível viver a prática educativa sem perseguir, sem trabalhar no sentido da autonomia do ser, do[a] educando[a] e do[a] educador[a].” (FREIRE, 1997)

Quer dizer, no fundo, esse livro poderia também se chamar Formação Docente, poderia também se chamar Pedagogia da Liberdade, por exemplo. Eu discuto, nesse livro, alguns saberes que eu considero indispensáveis a um educador, a uma educadora, cuja opção seja uma opção de **liberdade**.

Como, por exemplo: **mudar o mundo, mudar é difícil, mas é possível.** No fundo, esse livro é um apelo que eu faço a mim mesmo como educador, no sentido de um trabalho coerente com uma postura democrática, uma opção formadora, uma opção ética no esforço de, inclusive, ajudar um pouco a formação e o desenvolvimento de uma mentalidade democrática entre nós. (FREIRE, 1997, grifo nosso)

Nessa perspectiva democrática-progressista, ancorada em uma convicção de que a mudança é possível, chegamos aos exemplos de materialização de concepções de práxis. Esses exemplos são de experiências vivenciadas na construção de dois projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia: no início dos anos 2000 e no ano de 2006, uma instituição confessional e outra pública.

### **Exemplos de práxis**

O primeiro exemplo de uma busca da práxis, refere-se ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, fruto de análise da pesquisa de doutorado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), concluída em 2007 e resultado de livro publicado em 2011.

Essa experiência teve como referência a Resolução 1/2002 (modelo de transição) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 maio de 2006), cujo Parecer, datado de 13 de dezembro de 2005, dizia:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integradamente **a docência**, a participação da **gestão** e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

O curso de Pedagogia, dessa forma, é responsável pela formação do/a professor/a em um conceito amplo de docência que articula a gestão e a pesquisa. A perspectiva apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso fundamenta que esta formação caminha para o/a pedagogo/a unitário, o princípio anfopeano foi incorporado: a docência assume em seu conceito as demais dimensões formativas possíveis ao licenciado/a: gestão e pesquisa. (COIMBRA, 2011)

Nessa experiência, havia um conflito entre as duas Diretrizes, já que a específica da Pedagogia dizia apenas de 300 horas de estágio curricular supervisionado. Neste caso,

o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, optou por seguir a Resolução 1/2002. Afirma Coimbra (2011),

como espaço de contradição e mudança, quando algo que se pretende inovador é lançado em um ambiente caracterizado por seu “encruamento”. Inovador, pois desata as amarras disciplinares à medida que pressupõe uma outra lógica de organização em eixo, em que as disciplinas deveriam gravitar em seu entorno. Inovador, também, por exigir formas de organização que não se enquadram em um modelo de organização curricular linear. (COIMBRA, 2011, p. 44)

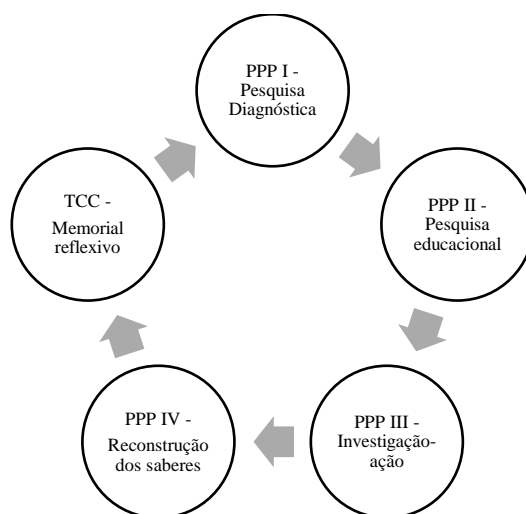
Assim, no PPC do Curso existia o Projeto da Pesquisa e da Prática Pedagógica que se configurava como eixo integrador do currículo, associando a pesquisa, a prática e o estágio como elementos portadores de situações que propiciavam a formação do/a pedagogo/a. (COIMBRA, 2011) Assim, o Projeto tinha como objetivo:

[...] possibilitar aos alunos e professores o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução de problemas, **visando uma ação transformadora**; gerar uma atitude científica e didática do aluno e do professor, contribuindo para que o processo de **formação seja marcado pela experiência de pesquisa**; e ainda, ampliar a concepção de Educação e vinculá-la ao saber popular, ao conhecimento, ao conhecimento científico, à cultura, à participação coletiva e à cidadania (PACP, p. 2, apud COIMBRA, 2011, p. 49 grifo nosso).

Nesse sentido, o componente curricular denominado “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP) assume a carga horária de 400 horas vivenciadas ao longo do Curso, conforme Resolução 1/2002, sendo o ponto de convergência com o propósito de “realizar a síntese dos demais conteúdos curriculares, articulando teoria e prática em projetos coletivos quando a pesquisa torna-se uma força pedagógica que alimenta o caráter inovador da Educação, no âmbito escolar e nas áreas emergentes do campo educacional” (COIMBRA, 2011, p. 70).

A cada ano do componente curricular denominado “Pesquisa e Prática Pedagógica”, um objetivo, e um eixo articulador era delineado como função diante do exposto nos objetivos e princípios formativos.

Figura 1 – Desenho curricular do PPP (FCU)



Fonte: Elaborado pela autora<sup>6</sup>

A forma como esse componente curricular percorre o Curso de Pedagogia pode ser uma forma de materializar a práxis. Em que a teoria e a prática fiquem embutidas em um mesmo componente que não separa, não fragmenta, não divide a realidade em partes. Especialmente o Curso de Pedagogia que forma o/a professor/a unidocente, para atuar na formação de diversas áreas de conhecimento da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda e necessita de uma formação integrada, que articule saberes e conhecimentos necessários à práxis educativa.

Naquele tempo, na análise realizada também questionei se o melhor termo seria a prática já que, como princípio, fazia o uso da práxis. E concluo dizendo: “investigação e realidade, alcançam a possibilidade de articulação entre os saberes popular e científico em busca de uma ação transformadora.” (COIMBRA, 2011, p. 119)

E ainda insisto,

O mundo é problematizador por si mesmo, o que não podemos fazer, em um curso de formação inicial, é negar esse mundo real e idealizá-lo para fins e objetivos educacionais, como se essa relação didática fosse alcançar situações educativas favoráveis. Em outras palavras, pensar nesse compromisso e responsabilidade, significa articular esse mundo ao conhecimento científico produzido, articular a pesquisa e a prática pedagógica, a teoria e a prática. (COIMBRA, 2011, p. 119)

Essa foi a primeira experiência vivida de um Projeto de Curso de Pedagogia, com a perspectiva da Prática como um componente curricular, em uma perspectiva da práxis,

<sup>6</sup> Esse desenho do componente PPP teve uma importante participação das professoras Maria de Lourdes Miranda Garcia e Elsa Guimarães Oliveira.

a segunda, foi no Curso de Pedagogia do Campus Pontal em que já escrevi muito sobre com muitas colegas que fazem parte desse movimento (VALENTE, COIMBRA, DALBERIO, RIBEIRO, RICHTER, 2008; COIMBRA, VALENTE, 2009; dentre outros)

De acordo com Coimbra e Valente (2009), o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia (PPPC) do Campus do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem como característica fundamental o seu processo de construção coletiva<sup>7</sup> realizado pelas professoras do próprio curso. Esse diferencial propiciou que as professoras criassem, frente às Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006 (Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.),

[...] os componentes curriculares foram organizados a partir dos objetivos de três ciclos de formação, agregando temáticas e possibilidades de aprofundamento das áreas do conhecimento que consigam discutir os princípios enunciados pela formação em ciclos. Cada componente tem como responsabilidade a discussão, sob a sua ótica, da temática de construção do ciclo. Além dos Ciclos, a base da formação encontra-se no que denominou-se de **eixo da práxis educativa** em que são expressos os componentes que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação no curso de Pedagogia. (COIMBRA E VALENTE, 2009, p. 2)

Para compreender o PPPC, faz-se importante compreender que a UFU conta, desde 2005, com um Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU aprovado por meio da Resolução n° 03 de 2005<sup>8</sup>, do Conselho Universitário, cria-se no âmbito do Congrad, por meio da Resolução n°. 6/2005, a Comissão Permanente de Formação de Professores, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, mobilizadora do Fórum de Licenciaturas.

Naquele momento, 2006, com o Projeto Institucional em vigor, construímos o PPPC com Eixo da Práxis com os seguintes componentes:

a) PIPE: Projeto Integrado de Prática Educativa referente às 400 horas de práticas como componente curricular vivenciadas ao longo do Curso;

---

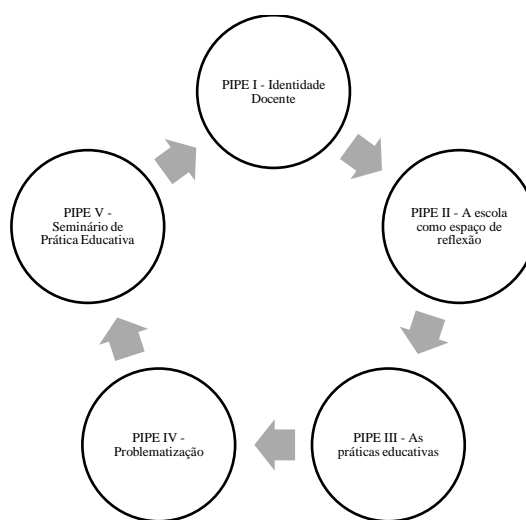
<sup>7</sup> O corpo docente do curso de Pedagogia do Campus Pontal composto pelos(as) professores(as) Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lucia de Fatima Valente, Maria Célia Borges Dalberio, Sauloéber Társio de Souza”. (PPPC, 2007)

<sup>8</sup> Ainda em 2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP n° 02/2015, que 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, a UFU constituiu uma Comissão para a elaboração da proposta de alteração da Resolução n°03/2005/CONSUN, no sentido de adequar o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Docente às novas DCNs (Resolução N°. 2/2015).

- b) Estágio Curricular Supervisionado com 400 horas a ele destinadas;
- c) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como movimento de síntese do percurso formativo.

Nessa experiência, pudemos construir a proposta de PIPEs com outros Cursos de Licenciatura, definido a função e objetivo de cada semestre em que o mesmo integra o Curso. Assim, construímos uma proposta mais ampla de PIPE, com a seguinte configuração:

Figura 2: Desenho curricular do PIPE (UFU)



Fonte: Elaboração da autora

Nessa configuração foram objetivos dos PIPEs:

oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não-escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; gerar uma atitude científica e didática do aluno e do professor, contribuindo para que o processo de formação seja marcado pela experiência de pesquisa; ampliar a concepção de Educação; oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso. (UFU, 2007, p.42)

Assim, os PIPEs e a PPP de dois projetos distintos, de realidades distintas, assumem a definição de práxis em ambos os processos formativos. Espero que os exemplos tenham e consigam identificar a diferença entre as concepções que estamos tratando de prática ou práxis nesse artigo. Enquanto a Resolução 2/2019 apresenta a



prática aplicacionista, a Resolução 2/2015, bem como os exemplos trazidos, apresentam a práxis como ação-reflexão-ação de um processo de transformação. Apresentam a práxis como um processo que acompanha a formação. Apresentam a práxis com uma intencionalidade articuladora do currículo. Apresentam a práxis como eixo estruturante da formação. Apresentam a práxis como princípio epistemológico formativo. Sem fragmentação, mas na dimensão de totalidade, condição importante para compreensão da realidade. São concepções distintas de um mesmo processo, com meios e fins diferentes. “Um processo de formação que tem como eixo central a concretização de uma base teórica sólida orienta a escolha do método, ou seja, possibilita ao profissional a clareza do que fazer, porque fazer e como fazer.” (UFU, 2017) Essa é a nossa defesa para a formação de professores/as da Educação Básica.

Importante destacar que os dois exemplos de práxis foram vivenciados antes da Resolução 1/2015, portanto ainda no modelo de transição, que inaugurou as 400 horas de prática ao longo do curso, ou seja, a Resolução 1/2002. Mesmo com as críticas em relação a mesma, temos que reconhecer ali o nascimento dessa proposição possível de uma práxis e a sua manutenção na Resolução 1/2015 como algo importante para a consolidação de uma perspectiva. Como anunciamos na epígrafe, desde que os objetivos e princípios formativos estejam claros e fundamentados em uma perspectiva progressista, com uma prática pedagógico-progressista como diria Freire (1996), que como sinônimo usamos práxis.

### **Em síntese...**

O objetivo desse artigo, de desvelar, denunciar, anunciar e defender a práxis como eixo estruturante na formação de professores/as da Educação Básica foi perseguido como um exercício de identificar o conceito e as formas possíveis de materialização em dois Projetos Pedagógicos em tempos distintos, mas com as 400 horas de prática como componente curricular. Sabemos da limitação de um artigo e de sua importância como síntese de uma ideia.

Para exemplificar a relevância e a incorporação do termo práxis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, identificamos também exemplos e referências nessa perspectiva. Assim, a partir dessa concepção de práxis, referenciada em Freire (1987, 1992 e 1996), exemplificamos, materializamos, com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica, por meio do componente PPP e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus do Pontal, por meio dos PIPEs que criam meios de integrar na formação, a práxis como esse espaço de reflexão-ação contínuo.

Vale ressaltar que ambos os exemplos, apesar das Diretrizes do Curso de Pedagogia, tratarem da carga horária de 300 horas para Estágio Curricular Supervisionado, os Projetos Pedagógicos, ao entenderem a Pedagogia como uma licenciatura, apropriaram-se das 400 horas de prática vivenciadas ao longo do Curso. A compreensão é que a Diretriz estabelece o mínimo e não o máximo de carga horária para os componentes curriculares. Quando há uma proposta com objetivo claro de formação, assume-se assim, a característica importante da prática-práxis como componente curricular.

São exemplos de projetos que compreendem a formação como processo, incorporam a práxis na concepção aqui trazida, materializadas em uma organização curricular que longe de ser fórmula mágica e perfeita, mas sim, projetos que buscam a coerência entre os princípios, os meios e o fim. Que buscam uma formação em que a práxis seja o eixo estruturante e não a aplicação de um conhecimento específico, de forma fragmentada e descontextualizada. Por isso a nossa busca quase um apelo para que as políticas públicas, os/as gestores/as escutem professores e professoras da Educação Básica ou da Educação Superior na elaboração de propostas para a formação e valorização da profissão docente. A escuta das experiências, das lutas, das transformações que estão sendo engendradas nas Instituições públicas de ensino merecem o nosso respeito. A ciência produzida, as experiências, as pesquisas, os Programas de Pós-Graduação que temos pelo país fora podem ter mais a dizer do que as “inspirações internacionais”. Nessa lógica, finalizamos com Freire, quando diz:

A minha **esperança** é que isso não vai ficar no mundo sem mais nem menos. Quer dizer, um dia essas coisas serão superadas, daí minha grande esperança também. O meu apelo é que vocês façam uma **prática educativa livre, feliz, democrática, respeitosa das classes populares** e com isso para um testemunho, dando uma contribuição fundamental a democracia brasileira. (FREIRE, 2022c, grifo nosso)

Ao assumir a minha posição no mundo, assumo, com ela, o compromisso na defesa incondicional pela democracia, pela busca da coerência entre o pensamento e a ação, em que a práxis autêntica, sustentada na solidariedade possa transformar a formação das pessoas e essas, possam transformar a nossa sociedade. Nessa luta, pela formação e valorização da formação de professores/as no Brasil também se somam a defesa incondicional de nossa educação pública, dos direitos constitucionais em defesa dos direitos humanos para todos, princípio básico de qualquer projeto progressista de educação nacional que também assume, a importância da formação nessa perspectiva.

## Referências

ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. *Documento Final* do XX Encontro Nacional da Anfope. Fevereiro, 2021.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 5/2005*, de 13 de dezembro de 200. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CES 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 29 maio 2019.

CAIXETA, Sara da Silva. Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. *Dissertação* (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.

CARRATURI, Maria Alice. A BN C Formação Inicial e fatores de qualidade. In: *Webinário* realizado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS). 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twSuFZrRNY0> Acesso em 11 de janeiro de 2023.

VALENTE, L. F.; COIMBRA, Camila Lima; DALBERIO, M. C. B. ; RIBEIRO, B. O. L. ; RICHTER, L. M. . Princípios freireanos e a formação de professores: uma proposta dos ciclos de formação com o eixo da práxis educativa. In: *Anais* do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 01-91.

COIMBRA, Camila Lima; VALENTE, Lucia F. Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. In: QUILLICI, Armindo Neto; ORRÚ, Sílvia Ester. (Orgs.). (Org.). *Docência e Formação de Professores na Educação Superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas*. Curitiba: CRV, 2009, p. 71-86.

COIMBRA, Camila Lima. *A pesquisa e a prática pedagógica no Curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362020000100604&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100604&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 Abril de 2020a.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020b.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandre H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) *Centelhas de Transformações - Paulo Freire e Raymond Williams*. São José do Rio Preto: HN, 2021.

FCU. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPP*. Uberlândia, Faculdade Católica de Uberlândia, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Entrevista*. Programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC. 1997. Disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/paulo-freire-na-voz-do-mestre-alguns.html> Acesso em 11 de janeiro de 2023.

FREIRE, Paulo. Verbetes: Prática educacional. In: *Memorial Virtual Paulo Freire*. Glossário. Instituto Paulo Freire. (IPF). Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/> Acesso em 08 de março de 2022a.

FREIRE, Paulo. Verbetes: Prática (teoria). In: *Memorial Virtual Paulo Freire*. Glossário. Instituto Paulo Freire. (IPF). Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/> Acesso em 08 de março de 2022b.

FREIRE, Paulo. Verbetes: Prática Educativa (esperança). In: *Memorial Virtual Paulo Freire*. Glossário. Instituto Paulo Freire. (IPF). Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/> Acesso em 08 de março de 2022c.

MELO, Geovana e SILVA, Cirlei Evangelista. Fórum de licenciaturas como espaço político-pedagógico de rupturas: a experiência da UFU na elaboração de seu projeto institucional de formação de professores (2014-2016). *Formação em Movimento* v.1, n.2, p.377-399, jul./dez. 2019.

UFU. CONSUN. Resolução SEI Nº 03/2005, do Conselho Universitário. Dispõe sobre o *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação*. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

UFU. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC*. Ituiutaba. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Campus do Pontal (ICHPO). Curso de Pedagogia. 2007. Disponível em: [http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp\\_pedagogia\\_ultima\\_versao.pdf](http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp_pedagogia_ultima_versao.pdf) Acesso em 24 de janeiro de 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\*\*\*

Recebido em: 21 fev. 2023.

Aprovado em: 1 mar. 2023.

**\*Camila Lima Coimbra** é professora titular da Faculdade de Educação e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Doutora e Mestre em Educação, tem graduação em Pedagogia, e é coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU). Atualmente é vice-presidente SUDESTE da Anfope; coordenadora do GT08, da Anped-CO, membro da Coordenação colegiada do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores e da Coordenação executiva do MONAPE.

E-mail: [camilima8@gmail.com](mailto:camilima8@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>

\*\*\*\*\*