


O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG: NATUREZA EPISTEMOLÓGICA

*The Pedagogy course at the Faculty of Education of UFG:
epistemological nature*

*El curso de Pedagogía en la Facultad de Educación de la UFG:
naturaleza epistemológica*

Fabiane Lopes de Oliveira 

José Firmino de Oliveira Neto 

Priscilla de Andrade Silva Ximenes 

RESUMO

O presente trabalho apresenta a natureza epistemológica do curso de Pedagogia da FE-UFG. Assim, objetiva argumentar acerca de pressupostos que fundamentam epistemologicamente o curso, bem como sua base formativa, promovendo uma formação voltada à docência e com compromisso social, ético, político, cultural e educativo na sua formação e na sua prática pedagógica. Abordaram-se diferentes concepções de formação e, ainda, o documento que sedimenta a formação de professores da UFG, construído à luz da Res. CNE/CP n. 02/2015, a qual orienta os currículos apresentados. Conclui-se que as diferentes concepções e diretrizes para a formação tiveram impactos no currículo do curso, além de apresentar possibilidades de luta propositiva em defesa da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Faculdade de Educação.

ABSTRACT

This presents the epistemological nature of the FE Pedagogy course at UFG. Thus, it aims to argue about the assumptions that epistemologically underlie the course, as well as its training base, promoting training focused on teaching and with social, ethical, political, cultural and educational commitment in its training and pedagogical practice. Different conceptions of training were addressed, and also the document that consolidates the training

of teachers at UFG, constructed in light of Res. CNE/CP n. 02/2015, which guides the CVs presented. It is concluded that the different conceptions and guidelines for training had impacts on the course curriculum, in addition to presenting possibilities for a purposeful struggle in defense of teacher training and professional development.

Keywords: *Teacher training; Pedagogy Course; Education University.*

RESUMEN

Este artículo presenta el carácter epistemológico del curso de Pedagogía en la FE-UFG. Así, se pretende argumentar sobre los supuestos que epistemológicamente subyacen en el curso, así como su base formativa, promoviendo una formación centrada en la enseñanza y con compromiso social, ético, político, cultural y educativo en su formación y práctica pedagógica. Se abordaron diferentes concepciones de la formación, así como el documento que consolida la formación de los docentes de la UFG, construido a la luz de la Res. CNE/CP n. 02/2015, que orienta los currículos presentados. Se concluye que las diferentes concepciones y lineamientos para la formación tuvieron impactos en el currículo del curso, además de presentar posibilidades de lucha propositiva en defensa de la formación docente y el desarrollo profesional.

Palabras clave: *Formación docente; Curso de Pedagogía; Facultad de Educación.*

Introdução

A formação de professores é um assunto de relevância e de pertinência haja vista o caráter de importância acerca da formação, da valorização e do fortalecimento da profissão docente. Tal fato se deve especificamente pela sua demanda crescente, na qual o conhecimento e a discussão entre o que se aprende e o que se ensina é cada vez mais questionada. Ademais, trata-se de um campo de disputa de interesses na tentativa de controle e de padronização da formação docente por meio do desenvolvimento e da condução de políticas e de práticas educacionais, coordenadas pelos aparelhos privados de hegemonia.

Nesse viés, desvelar as manifestações e os interesses atravessados na implantação de políticas de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, sobremaneira da reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos

(PPP) dos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, torna-se um movimento pertinente e fundamental.

Para tanto, o texto explana, pelo menos, a respeito de três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional no campo da formação de professores. A primeira se refere aos embates no campo epistemológico da constituição do conceito de formação de professores, apontando não haver consenso entre o conjunto de autores de referência da área. A variedade epistemológica é frequentemente usada para subsidiar novas políticas e diretrizes para a área, sobretudo dentre os argumentos que subjazem às discussões em defesa de um retorno à concepção do professor prático e/ou reflexivo, dicotomizando as dimensões teórica e prática.

A segunda refere-se às diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, apresentando o movimento histórico de mudanças conceituais e estruturais desse curso, amalgamadas pelos projetos dos reformistas empresariais da educação para o encapsulamento da formação e do trabalho docente. Por fim, apresenta-se o projeto político curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, sedimentado na política institucional de formação de professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) a fim de apresentar algumas possibilidades de luta e de resistência propositiva em defesa da formação e do desenvolvimento profissional de professores numa perspectiva crítica, emancipatória e de qualidade socialmente referenciada.

Diferentes concepções epistemológicas sobre a formação de professores

Parte-se da defesa pela Universidade Pública como lugar de formação de pensamento crítico, uma vez que pode auxiliar a desenvolver a criticidade para depurar a variedade de concepções e epistemologias engendradas nas teorias pedagógicas e nos estudos na área de formação docente. A importância das universidades, portanto, não está em criar uma verdade absoluta ou, como diria Eco (2013), mas sim em proporcionar um terreno compartilhado no qual se valoriza toda diferença como portadora de riqueza.

Concorda-se com o autor na compreensão de que a Universidade ainda é o lugar em que podem proliferar confrontos e discussões, numa variedade teórica e epistemológica, amparada pela defesa de valores fundantes universais e de uma educação democrática. Nesse sentido, a defesa pela Universidade Pública e pelo curso de Pedagogia como *locus* privilegiado de formação e de resistência às concepções hegemônicas.

Assim, a escolha por explorar diferentes concepções epistemológicas de formação docente, conforme expressas pela literatura científica e acadêmica da área, decorre da compreensão de que o conhecimento está intimamente ligado ao poder. As instituições universitárias mantêm estreitas relações com as exigências políticas e econômicas, como evidenciado pelas contradições presentes nas políticas públicas educacionais.

Para tanto, a partir de autores de referência na área, busca-se apresentar algumas das concepções de formação de professores que mais impactam as políticas e as práticas formativas.

Na visão de Day (2001), há a necessidade de recuperar o verdadeiro papel da formação do professor e a sua natureza, que, ao que parece, está perdendo seu caráter perquiridor na ação-reflexão-ação dos profissionais da educação. O autor sinaliza a existência de desafios e de possibilidades para diferenciar e conhecer as práticas educativas, fator que poderá promover um processo reflexivo nas ações docentes.

Ainda, Day (2001) destaca que esse mesmo professor investigador tem a capacidade de refletir e de se apropriar de um pensamento crítico, ampliando sua forma de se deparar com sua prática docente e devendo ser capaz de alterá-la quando necessário.

Com base na visão de Garcia (1999), verifica-se que a formação se vincula à competência profissional e, que de certa maneira, faz da formação uma justaposição entre o **que** fazer e **como** fazer. Ainda, segundo Garcia (1999), o autor imprime na formação do professor a importância que essa prática tem na atribuição de significados entre, por exemplo, os diferentes tipos de formação. O mesmo autor destaca a importância que se tem na visão de contexto e como a formação deve ser colocada a serviço da educação.

A urgência na formação, segundo Gatti (2009), se dá na perspectiva de que, cada vez mais, há discrepâncias sociais e culturais presentes tanto

naqueles que buscam a formação de professores, quanto nos discentes que se encontram nos espaços educativos.

Na perspectiva de Gatti (2009, p. 90), “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos”. Infelizmente, nem sempre o profissional que está à frente da formação de professores teve, ao longo de sua experiência, contato efetivo com a escola básica.

Todavia, a referida experiência só será possível quando os formadores desenvolverem uma relação de ensino-aprendizagem, teórico-prática, de forma indissociável, levando em consideração a experiência do seu aprendente. Dessa forma, contribuirão para que esse se torne alguém inserido, de fato, na realidade educativa, ciente de que sua atuação e prática contribuirão para a sociedade.

À vista disso, só em pensar como viabilizar essa questão, acredita-se imprescindível uma mudança paradigmática mais profunda. Nesse sentido, o currículo daquele que está sendo formado para se tornar um profissional da educação precisa também sofrer modificações, adequações para atender às demandas reais e pujantes.

Nessa visão, Gatti (2009, p. 94) aponta que

[...] a busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas.

Sobre tal influência, é preciso realizar adequações nos currículos de formação de professores a fim de que esses possam estar próximos da realidade educativa e, nesse aspecto, contribuir para seu crescimento profissional e social.

Retornando à defesa de Day (2001), há um pensamento que remonta à visão do ser professor quando o autor menciona que o profissional está sendo constituído e que ele deseja o *status* de profissionalismo naquilo que está sendo desenvolvido. Na visão do autor, os professores desenvolvem algumas questões, para se configurarem como seres pertencentes a essa profissão. Nesse sentido, a formação está atrelada “[...] ao domínio do conhecimento

especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos”. E o autor continua a afirmação, destacando que “[...] a sua posição enquanto professores lhes confere um certo grau de autonomia” (p. 21). Defende-se que a identidade docente está intrinsecamente ligada à representação de si e de sua profissão, seja pela forma como adquire o conhecimento, seja pela habilidade de estabelecer uma relação deste com a realidade, isto é, deve extrapolar a teoria e a prática e fazer disso uma maneira de fazer e de ser professor. A identidade vai além da compreensão do mundo que está à frente, no entanto a constituição identitária prevê, igualmente, ações além do imaginário coletivo. E existem ainda crenças no papel desenvolvido por um professor.

No tocante a essa questão, recorre-se a Alves (2015) no intuito de se pensar como a educação está a serviço dos educandos, futuros profissionais. Precisa-se, nessa perspectiva, intervir na realidade presente para que se fique imbuído das necessidades sociais e culturais, às quais se é chamado, para que, desse modo, possa-se tomar um processo de transformação da sociedade e, por consequência, da identidade constituída por meio de nossa ação.

A identidade que cada um constrói é única, e dessa nasce a visão norteadora à sua vida profissional. Contudo, na formação inicial, essa identidade vai sendo construída por meio da relação da teoria com a prática. Como enfatiza Silva (2019, p. 14), entende-se que esse profissional deve “[...] possuir em sua formação e em sua prática tanto a dimensão teórico-epistemológica quanto a técnico-científica (competência como práxis)”. Precisa-se enfatizar que cada ser se constitui de uma identidade própria, sem que, com isso, deixe de lado sua cultura fundante.

A identidade do professor está intimamente ligada a questões essenciais que abrangem aspectos fundamentais da formação necessária ao exercício da prática docente. Isso envolve a aquisição e o aprimoramento contínuo de conhecimentos pelos profissionais da educação, assim como a constante atualização sobre modelos e estruturas sociais que influenciam diretamente a eficácia da prática.

Sobre a construção da identidade docente, há autores – como Zeichner (1993) e Alarcão (2010) – os quais defendem que, para que isso se torne possível, importa serem levados em consideração aspectos reflexivos na sua formação. Tornar o professor alguém que faz uso de sua reflexão na sua

constituição identitária e representativa amplia a maneira pela qual a formação é encarada. Ela passa de mera repetidora de conceitos e de técnicas para um local e um espaço de construção de saberes, de opiniões, de conhecimentos e de críticas.

Essa visão precisa emanar da escola. Alarcão (2010, p. 47-8) esclarece: “A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a unidade educativa, que é a escola”. Portanto, os atores envolvidos nesse espaço educativo podem estar constantemente reavaliando tanto teoria quanto prática, visando à construção de um bem comum maior: uma escola mais próxima da realidade à qual pertence.

Dada a existência da capacidade inata de refletir, essa surge como uma necessidade premente no ambiente real. Assim, convida-se a ir além dos contextos de liberdade e de responsabilidade, agindo de maneira reflexiva nesse cenário com foco nas necessidades dos envolvidos e não apenas nas do professor (Alarcão, 2010).

Um dos agravantes da visão reflexiva, abordado aqui, é o fato de que grande parte do que se refere à educação é transmitido de forma vertical, sem a participação e, muitas vezes, sem o entendimento daqueles que fazem parte dela. A perspectiva sobre educação, ensino e o papel do professor reflexivo está intrinsecamente ligada a essa questão. Como afirma Zeichner (1993, p.17):

[...] desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos.

O autor coloca que, para que a educação, o ensino e o professor sejam reflexivos, é necessária a participação do aluno quanto às escolhas do que vai ser ensinado, pois, por conhecer o seu público, saberá como aproximar a realidade aos conteúdos desenvolvidos.

A visão e a formação reflexiva buscam essa questão de acordo com Alarcão (2010, p. 49):

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem o papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, na sua linguagem metafórica.

O olhar reflexivo implica numa ruptura com a ideia de verdade absoluta. Segundo Zeichner (2008), com a banalização do termo reflexão, esse se tornou parte integrante da educação, muitas vezes, sem que seja utilizado como guia para o trabalho pedagógico. No entanto, a banalização do termo trouxe diferentes interpretações sobre a reflexão, que antes era, frequentemente, vista como sinônimo de prática. Todavia, sabe-se que a reflexão vai muito além da prática. Essa, por sua vez, está contida na reflexão, sendo um dos locais de observação que pode promover mudanças de acordo com sua influência na teoria já estabelecida. Assim, cabe referenciar Zeichner (2008, p. 539):

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

A visão do professor reflexivo abrange muitos olhares e impregna a formação. Precisa fazer-se presente no dia a dia dos futuros profissionais, mas sem banalização. A reflexão desconstrói verdades absolutas e revela a visão de mundo que se pode adquirir de acordo com o aprofundamento daquilo que se aprende. Esse ponto levantado pelo autor corrobora o que já foi observado aqui. A visão da prática reflexiva instiga o olhar de um professor comprometido com a realidade, com a busca de significados e com a aproximação do olhar do educando.

Não obstante isso, é proeminente ressaltar que o campo da formação de professores é historicamente marcado por disputas e concepções formativas contraditórias. Para demarcar as lutas e as conquistas históricas da área,

rememora-se o movimento de educadores do final da década de 1970, com ênfase à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, junto a outras instituições civis-acadêmicas, lutou em defesa de políticas de formação e de valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Ademais, a luta também consistiu na superação do paradigma educacional de fragmentação entre teoria e prática.

Nesse sentido, margeiam-se os ideários de uma formação cunhada na educação crítica, imbricada à “[...] perspectiva de contra-hegemonia, sobretudo porque emerge num contexto de reabertura política no Brasil e de ampliação da produção acadêmico-científica na área da educação” (ANES, 2013, p. 40), ou melhor, educação como um processo humano e social, de caráter técnico e político.

Dado o exposto, alinhado às premissas de Silva (2013; 2019); Magalhães e Souza (2015; 2016), compreende-se a necessidade de elucidar as bases epistemológicas que viabilizam a formação de professores e defende-se a epistemologia da práxis como uma teoria que permite (re)pensar o *métier* docente fundado em um conjunto de conhecimentos técnicos, mas também éticos, políticos e estéticos. Posto que, como considera Silva (2019, p. 8),

Pela natureza do seu trabalho, considera-se que o professor necessita vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica, de elevado nível, que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria. O intuito é construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação.

Assim, emerge a defesa do professor como um profissional intelectual crítico, dando-se somente por meio de uma prática reflexiva, ou seja, pela sólida formação teórico-prática, justaposição da formação inicial e continuada e de melhores condições materiais e imateriais para o seu trabalho docente. Com isso, defende-se que, para se constituir um projeto de formação de professores que se comprometa com a educação emancipadora e de qualidade socialmente referenciada, importa a articulação entre a formação inicial e a continuada,

levando, também, em consideração as condições de formação acadêmica, as condições materiais de trabalho, os planos de carreira e de salários.

As concepções apresentadas até aqui dão subsídios de como a formação de professores tem sido discutida ao longo da trajetória histórica, travando disputas e rupturas, que demonstram o caráter plural e diverso dessa área. Sob esse prisma, não configuram as concepções epistemológicas únicas, mas sim as articulações necessárias que demonstrem as necessidades de uma sociedade que está em plena transformação. Isso estará intimamente ligado aos currículos dos cursos de formação, sobretudo do curso de Pedagogia, visto que os desafios impostos no campo das políticas institucionais impactam diretamente no processo de construção da identidade profissional docente e na construção da docência como patamar básico para a sua formação.

O curso de Pedagogia na esteira das reformas curriculares

No decorrer do período de vigência da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi publicado o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Esse Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura, e tratou das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. A esse curso, atribuiu-se a formação de professores/as para exercer a docência nas seguintes áreas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 oferecem orientações para os cursos de Pedagogia e alteram a estrutura anterior dos cursos ao dar centralidade à formação da docência para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Conforme o texto legal, a organização dos cursos de Pedagogia tem a docência como base da formação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Brasil, 2005, p.5).

Em suma, a partir desse marco legal, o curso de Pedagogia passou a se configurar em espaço formativo aglutinador da docência e da gestão dos processos educativos. Assim, o curso tem como especificidade oferecer formação para que os alunos, futuros pedagogos, possam atuar como professores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também atuar na gestão, coordenação e planejamento das unidades escolares ou não escolares. Por meio de estrutura curricular abrangente, dada sua especificidade generalista, o curso de Pedagogia compõe-se de atividades teórico-práticas com a finalidade de propiciar condições formativas para que o egresso, dentre outras atribuições profissionais, tenha condições de planejar, de executar e de avaliar atividades educativas.

Em consonância com essa defesa, a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionada pela Lei nº 13.005/2014, inaugura uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015). Dentre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores, ressalta-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – Res. CNE nº 02/2015. Tais diretrizes constituíram-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos.

Ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatiza-se a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, a partir de uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdo (que poderá ser organizado em áreas interdisciplinares), pode-se contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil, 2015).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação regulatória do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes para a garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que

buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional para a formação docente, demanda histórica de entidades do campo educacional como referência para a valorização dos profissionais da educação, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Entretanto, numa esteira de retrocessos e de autoritarismo desencadeada pelo golpe de 2016, que tirou uma presidenta eleita do poder, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica (Aguiar, 2018), apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação, pelo CNE, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo como égide atender aos direcionamentos da BNCC (Brasil. MEC, 2017).

De acordo com Freitas (2019),

As políticas educacionais neoliberais em curso desde o golpe de 2016, pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das Faculdades de Educação no campo da ciência da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC, comprometendo a formação humana integral da infância e da juventude na educação básica.

Assim, desconsiderou-se todo o debate nacional expresso nas DCNFP (Resolução CNE/CP nº 2/2015), dando lugar a mais uma involução no campo da política de formação de professores. Em contradição com a última DCN (Resolução CNE/CP nº 2/2015), a nova Resolução CNE/CP nº 2/2019, o documento preliminar das novas DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015), denominado: “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, reverbera a retórica reformista dos baixos índices

educacionais do país em avaliações, atribuindo esse mal desempenho a uma formação inicial de professores deficitária (Freitas; Molina, 2020).

No contexto de alteração na política da formação de professores(as), o artigo objetiva refletir sobre impactos da BNC-Formação no curso de Pedagogia, tomando como parâmetro as Diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia e os autores com relevância acadêmica e política para a área. Com metodologia de análise documental e pesquisa do tipo bibliográfica, traz como fonte a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que instituíram respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada).

Pretende-se, ainda, contribuir na luta de instituições de Ensino Superior, entidades representativas e associações em defesa do curso de Pedagogia e da formação plena dos pedagogos, sem dissociar docência e gestão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e as novas Diretrizes para a formação docente: projetos formativos em disputa

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia de 2006 oferecem orientações aos cursos de Pedagogia e alteram a estrutura anterior dos cursos ao dar centralidade para formação à docência voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Conforme o texto legal, a organização dos cursos de Pedagogia, a partir da aprovação das DCN, dar-se-á conforme a seguinte indicação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Brasil, 2005).

Segundo Brzezinski (2006), a Resolução apresenta alguns limites quanto à reivindicação do Movimento Nacional de Educadores. Entretanto, constitui-se a partir de elementos normativos consensuais no diálogo entre o instituinte e o instituído, como: docência enquanto base da identidade do pedagogo; base nacional comum como núcleo essencial da formação; concepção de docência explicitada que contempla aspectos da concepção Freireana; formação do pedagogo que não se restringe à docência para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; formação para gestão educacional e para pesquisa; habilitações extintas; possibilidade de superar a organização curricular por disciplina; e experiência docente como pré-requisito ao exercício profissional em outras funções (Oliveira; Leiro, 2019).

No entanto, existem problemas históricos no campo da formação de pedagogos/as que exigem debates intensos e busca por alternativas viáveis para revitalizar os processos formativos da docência. Ainda, há ambiguidades não resolvidas. Isso se deve, em parte, à flexibilidade das políticas educacionais, que abrem espaço para que a formação ocorra em diversas instituições, algumas delas de qualidade duvidosa, e em modalidades variadas (presencial, a distância ou semipresencial), inclusive em nível médio, como nos cursos técnicos de magistério.

Ademais, apesar dos avanços expressos pelas DCN do curso de Pedagogia (Brasil, 2006) pela reconfiguração do curso de Pedagogia, não se pode esquecer que essas diretrizes se constituem a partir das contradições das reformas no ensino superior, que, assentadas na “teoria do capital humano” (Germano, 1994), investem contra a função precípua da universidade pública na tentativa de transformar a concepção de educação como direito social e bem público em educação como negócio e mercadoria, e, ao mesmo tempo, instauram o modelo de ensino superior excludente e privatista.

No cômputo das reformas neoliberais, pode-se, inclusive, supor que a Resolução CNE/CP 02/2019 e a Resolução CNE/CP 01/2020, essa com seu forte caráter pragmático e instrumental, ambas fundamentadas na noção de competências e voltadas apenas ao ensino de conteúdos da BNCC, inspiram-se nos moldes das orientações neoliberais para a educação. Esses documentos aprovados sofreram duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que, historicamente, lutam em defesa da

educação pública e democrática, uma vez que não representam a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional (Ximenes; Melo, 2023).

Essas resoluções ainda reforçam a distância entre a escola básica e a universidade e deixam de abordar a valorização da formação, da carreira, das condições de trabalho e de um salário digno, como o pagamento do piso nacional. Assim, atendem, até certo ponto e em certa medida, às demandas do mercado de trabalho bem como aos interesses dos grandes conglomerados educacionais, incluindo algumas faculdades isoladas e seus cursos de formação de professores, especialmente os de pedagogia, oferecidos à distância e com baixa qualidade. Além disso, contribuem para a desvalorização, a desqualificação e a superficialidade da formação do docente.

A perspectiva presente nas discussões em instituições de ensino superior, entidades representativas e movimentos com histórica relevância na área, a respeito das políticas de formação de professores, é que os cursos estão em um retrocesso, bem como se desviando da sua natureza, pois, de acordo com Freitas (2019) “[...] os cursos de licenciatura atingidos pela Resolução CNE 02.2019, em especial os cursos de pedagogia [...] passam por verdadeiro desmonte de suas finalidades”.

Importa afirmar que os cursos de formação de professores de IES, por meio de seus colegiados e faculdades de educação, têm se constituído como espaço de luta e de resistência, redigindo notas e manifestos, criando fóruns que visam a denunciar os retrocessos na educação, de modo geral, e na formação de professores, em particular, causados pela BNC - Formação inicial e continuada. Como avalia Freitas (2019), tal mobilização “[...] contribui para fortalecer e organizar a comunidade universitária para a construção de propostas formativas em contraposição às resoluções do CNE”.

Nesse sentido, a partir de tais mobilizações, houve a propositura de ações “[...] com o objetivo de enfrentar os desmontes provocados pelas iniciativas do CNE e MEC no campo da formação dos profissionais para a educação básica” (Freitas, 2019). As lutas e os embates em defesa dos cursos de Pedagogia aglutinam alguns princípios, dentre esses, destaca-se a “[...] manutenção da formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais, nos

cursos de Pedagogia, portanto no campo da ciência da educação e das teorias pedagógicas. Uma graduação plena, portanto” (Freitas, 2021).

A defesa do curso de Pedagogia como licenciatura plena e da concepção de docência que articula o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, portanto se opõem diretamente às políticas atuais, que, como já mencionado, possuem um caráter neoliberal, em que as mesmas, de acordo com Freitas (2021):

[...] advogam e impõem a concepção de caráter pragmático, técnico-instrumental e fragmentado da formação, alinhando-a estritamente a BNCC e aos processos de avaliação censitária de escolas, estudantes e professores da educação básica e cursos e estudantes das licenciaturas.

A autora continua ponderando ainda que “uma proposta com esse caráter, no entanto, não se materializa nos marcos do quadro autoritário e destrutivo [...], razão pela qual nossa luta no campo político é crucial para a derrota deste projeto de país que está sendo desenhado e que ainda precisa ser combatido”. Não por acaso, verifica-se uma conjunção de forças em torno da defesa da Resolução CNE/CP 02/2015 e pela revogação das chamadas Resoluções BNC-Formação (02/2019 e 01/2020), na medida em que a 02/2015 é resultado de uma construção coletiva e democrática com as entidades, associações científicas, organizações sindicais, instituições formadoras, docentes e discentes, além de ser a expressão de concepções, orientações e princípios históricos no campo da formação de professores.

No cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que à profissionalização docente ganha novos contornos a partir do alinhamento entre as novas DCNs (02/2019 e 01/2020), a BNC-Formação e a BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e no “empresariamento da educação”.

Concorda-se com Freitas (2021) ao assumir que:

A defesa dos Cursos de Pedagogia implica revermos em profundidade os caminhos que trilhamos como coletivo, desde 2006 na organização dos percursos curriculares e formativos dos estudantes de pedagogia, mas também de todos os estudantes nas licenciaturas específicas. O fortalecimento da Pedagogia intrinsecamente articulado ao fortalecimento das Faculdades de Educação, supõe analisarmos ainda como os projetos institucionais dos cursos de pedagogia conseguem romper a fragmentação disciplinar e a estrutura propedêutica ainda presente em vários cursos, assim como a materialização da introdução das práticas desde o início do curso. Sem cursos de Pedagogia e Faculdades de Educação fortalecidas acadêmica e cientificamente em suas responsabilidades de investigação e de formação, não teremos licenciaturas que possam formar estudantes futuros professores preparados de forma elevada para lidar com os imensos desafios que os próximos anos nos anunciam, especialmente no pós-pandemia, com o aumento do desemprego, o aprofundamento da desigualdade social e da fome com graves impactos na vida social e na escola e educação pública.

Assim, a reflexão sobre políticas de formação de professores, de modo geral, e do pedagogo, de modo específico, aqui realizada, não se reduz à análise de documentos legais. Ela compõe um arcabouço teórico-metodológico que tem um impacto direto na construção de proposições e no fortalecimento de movimentos em defesa do curso de Pedagogia e da formação plena dos pedagogos, tendo a docência como elemento central e não dissociada da concepção integral de docência articulada com a gestão.

Movimentos de (re)construção: o curso de Pedagogia frente à reformulação curricular

O curso de Pedagogia da FE/UFG tem caráter dinâmico e, ao mesmo tempo, constrói-se caminhando por uma formação de professores que dialoga com a realidade de uma educação pública, laica, socialmente referenciada, inclusiva e de qualidade social. Nessa perspectiva, mesmo frente às mudanças históricas de seus Projetos Político Pedagógicos (PPC), o caráter essencial, presente nesse contexto formativo, mantém-se e adequa-se às necessidades sociais sem com isso perder seu caráter formador e responsável.

Nessa conjuntura, sempre alinhada à política de formação de professores que considera a sociedade e as suas necessidades, o PPC da Pedagogia apresenta-se fortemente dedicado à formação docente, tendo como a docência sua base formativa e epistemológica. Como apresentado no PPC, a proposta curricular da FE tem como “[...] definição de um projeto que assume a docência como a base da formação do professor, a sólida formação teórica, o compromisso social e político do educador e a consolidação da formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior.” (UFG, 2017, p.8)

No presente artigo, dar-se-á ênfase aos PPC de 2017 e o que está em atual reformulação e que entrará em vigor em 2025. Ambos se ancoram na Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual enfatiza uma formação de caráter pleno, articulando-o como o elemento fundante da formação. Nesse sentido, o que é perceptível nos referidos projetos é o caráter formativo para a docência na educação básica, sobretudo na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como Educação de Jovens e Adultos (EJA), “[...] não contemplando habilitações, ênfases, eixos ou linhas de formação” (UFG, 2018, p.4), sendo uma das instituições pioneiras em abolir as referidas habilitações, adquirindo um caráter de formação para a docência.

Uma das questões que merece destaque nos PPC diz respeito à visão de mundo, sociedade e humanidades presentes, quando menciona que, a partir de transformações sociais, econômicas, políticas, bem como das mudanças ocorridas no corpo da educação, a FE/UFG opta por uma visão pautada na pela excelência na educação, ressaltando que:

Essas alterações foram acompanhadas por lutas pela ampliação do direito a uma educação que contemple padrões de qualidade em todos os níveis e modalidades como condição necessária a uma compreensão crítica da existência social e dos saberes historicamente produzidos” (UFG, 2018, p. 6).

Então é possível perceber que a FE/UFG carrega, no seu âmbito de formação, uma opção pela realidade e contempla a necessidade de uma formação a serviço de uma sociedade real e pujante. À vista disso, importa frisar a proximidade da FE/UFG com as entidades que discutem e se colocam à frente de assuntos que necessitam ser trazidos à tona, como ANFOPE, ANPEd,

FORUMDIR, ANPAE. Tais institutos buscam pesquisar, discutir e difundir os horizontes presentes nas realidades educativas e se fazem presentes na constituição dos documentos reguladores e normativos em que o curso se baseia e identifica como prioridade.

Fator que merece destaque nessa área é a busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando, assim, a prática de um currículo que tenha como princípio a qualidade socialmente referenciada. Isso implica levar em consideração as necessidades tanto de uma formação que subsidie a excelência acadêmica quanto às demandas da sociedade. Essa questão se faz presente diante das parcerias articuladas ao longo da trajetória da FE/UFG com os espaços públicos, como a Rede Municipal de Goiânia, bem como outras instituições que veem nessa instituição uma referência.

Ambos os currículos mencionados trazem um caráter indissociável com as Diretrizes Nacionais formuladas para atender às demandas de uma formação, bem como os documentos regulatórios da própria UFG no que diz respeito à formação de profissionais da educação, sobretudo nos cursos de licenciatura. Ademais, vale mencionar que tais documentos da FE trazem, em seu bojo, a educação como uma prática social, cultural e histórica, que se subsidiam no olhar da filosofia, da ciência, das artes e das letras e aspectos correlacionados. Dessa feita, a formação “[...] implica a formação de docentes formadores de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos.” (UFG, 2017, p. 11; 2024, p. 12).

Os currículos, por sua vez, apresentados reiteram como caráter formativo o *modus operandi* de como o futuro profissional docente tenha a capacidade de pensar e de vivenciar a prática pedagógica, tendo em vista a visão de educação, conhecimento e escola. Todos esses elementos são historicamente constituídos, abrangendo a necessidade do desenvolvimento e de constituição da autonomia pedagógica, buscando desenvolver a consciência crítica, bem como a capacidade e a responsabilidade no que tange aos aspectos éticos e políticos. Tais fatores incidem na formação de caráter teórico, crítica e com rigorosidade científica.

Paralelamente aos movimentos curriculares do curso de Pedagogia, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG implementou em 2023 um

documento intitulado Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que definem o projeto formativo presente na referida instituição de ensino. O documento tem como objetivo:

[...] instituir as condições objetivas que permitam o planejamento e organicidade das políticas e processos acadêmicos e pedagógicos, direcionados à consolidação da identidade da formação de professores(as) da educação básica. Espera-se que estas diretrizes institucionais possam contribuir para a construção de políticas que fortaleçam a formação de profissionais do magistério da educação básica na UFG (Echalar, 2023, s/p)

Nesse sentido, o documento ora apresentado, condizente às licenciaturas da UFG, busca instituir um trabalho pedagógico pautado na práxis, que concerne à visão da teoria com a prática de forma reflexiva e com o intuito de uma investigação da realidade tanto educacional quanto escolar. O intuito dessa visão está em corroborar o fato de que os estudantes relacionem o conhecimento socialmente adquirido com os saberes científicos e pedagógicos. Tais questões se configuram em um desafio na formação, visto que ambos se voltam à construção de uma sociedade humana, fraterna, igualitária, justa e democrática.

Considerações Finais

O movimento de reflexão crítica e a análise sistemática do PPC do curso de Pedagogia da FE/UFG que se mobilizam neste manuscrito oportuniza se (re)pensar como diferentes perspectivas epistemológicas têm se forjado na (re)constituição de *temposespaços* formativos. Afinal, conhecem-se diversas políticas para formação de professores, sobremaneira a partir da década de 1990, que estiveram/estão alinhadas aos preceitos neoliberais na tentativa de materializar uma constituição docente engendrada com ideais meramente técnicos e/ou práticos.

E, ainda, que há, no campo da formação de professores, um pluralismo epistemológico, o qual, por sua vez, tem (re)organizado o campo e, conseqüentemente, as políticas engendradas para a profissão docente. Portanto, é pertinente às IES e, por sua vez, aos professores formadores, certo posicionamento. Especificamente, que consigam, no currículo das formações e

no movimento de materialização das mesmas, fazer vigorar certo ideário como um consenso a favor de certa concepção de professor.

Assim, na tentativa de se manter a vigilância no tocante aos princípios de uma formação de professores no curso de Pedagogia imbricada à concepção de educação crítica, caminhantes à constituição de profissionais enquanto intelectuais e que, por sua vez, em atividade de pesquisa considera teoria-prática como indissociáveis. Reitera-se que, embora o quadro político mencionado volte-se à ideia dos diferentes atores os quais, no cotidiano do trabalho docente, podem-se forjar novas e oportunas conjecturas formativas. Nesse viés, afirma-se que, embora a discrepância, em certa medida, das políticas para a formação de professores e os princípios que professores e, nessa linha, diferentes entidades científicas, a citar: ANFOPE, ANPED e ANPAE, têm feito a defesa é possível horizontes da contradição.

No âmbito da FE/UFG, evidencia-se a postura combativa de professores na luta: (re)existência, para vivificação, dos documentos prescritivos ao saber-fazer no bojo de ações de ensino, pesquisa e extensão, de uma movimentação contra hegemônica. A tarefa não é simplista, posto que, constituir-se profissional da educação superior nesse limiar não é para poucos e/ou aventureiros, mas para aqueles que conhecedores da Educação Brasileira advogam por uma pedagogia engajada e da autonomia, o que implica lutas diárias, certos dos muitos ataques que sempre sofreram os ideais da/para transformação social.

A coletividade que impera, não sem grandes embates históricos ao longo dos 55 anos da FE/UFG e (re)constituição do curso de Pedagogia no âmbito nacional, tem sido um condicionante crucial para que se consiga permanecer na luta. E afirma-se, está-se a conseguir! Nessa linha, pode-se mencionar o quantitativo de professores da FE/UFG que se formou ao nível da graduação e de pós-graduação nessa mesma casa e que, nesse novo tempo, retorna com força e coragem para continuar a luta frente aos ideais de grandes pioneiros da educação e, ainda, o fato de que muitos desses professores ocupam a linha de frente de diferentes entidades em defesa à formação de professores socialmente referenciada.

É oportuno, igualmente, mencionar que a manutenção dos ideais para transformação social no PPC do curso de Pedagogia da FE/UFG frente aos

desmandos da Educação nos últimos anos, sobremaneira com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a iminência de uma nova política para formação de professores em 2024, que desconsidera o parecer de diferentes entidades do campo, já mencionadas neste texto, foi possível haja vista a elaboração das Diretrizes de formação de profissionais do magistério da Educação Básica elaborada pela UFG. Essa política, que comunga com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, torna o horizonte entre o real e o ideal, para que se sonhe com os princípios da emancipação.

Por fim, alude-se que, enquanto professores da Educação Superior, não há espaço para esmorecer, porquanto é na luta que se constitui e nela se seguirá fiel, já que se optou atuar pela democracia e, nesse viés, por uma formação de professores crítica. Espera-se que esse seja um sonho possível o qual perpassa o corpo todo de professores do Brasil que estejam (re)fazendo a formação de professores, sobremaneira, em Instituições de Ensino Superior Públicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANES, R. R. M. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 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. 2015b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo [et al]. **Diretrizes de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica [Ebook]**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Ciar UFG, 2023.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FREITAS, H. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado). Blog. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/> 07/11/2019. Acesso em 17/07/2023.

FREITAS, H. Entidades nacionais e Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia na luta pela formação de professores. Blog. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/> 02/06/2021. Acesso em 17/07/2023.

FREITAS, H. Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica. Blog. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/> 06/10/2021. Acesso em 17/07/2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP** - vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, S.M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 58, p. 253-270, 2015.

MAGALHÃES, S.M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Qualidade da educação, trabalho docente e produção do conhecimento**: entre a crítica e a adesão à ideologia neoliberal. SBPC 68ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Bahia: Porto Seguro, 2016.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. Pro-posições. **Campinas**, v. 30, p. 1-26, 2019.

PIMENTA, S. G. Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017.

SILVA, M. A. A. A corporeidade exilada da formação e da prática docente. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Docência universitária I**: construções, utopias, inovações. Goiânia: Editora América, 2013

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

UFG. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás, 2017.

UFG. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás, 2024.

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F.. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 103, n. 265, p. 739-763, set. 2022.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Submissão em: 17 abr. 2024

Aceite em: 08 jun. 2024

ⁱ **Fabiane Lopes de Oliveira**, Universidade Federal de Goiás.

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela PUCPR. Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Membro da ANFOPE, ANPAE, coordenadora do Comitê Goiás da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Compõe os grupos de pesquisa: RedeCentro (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil), Didaktiké - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas UFG (DGP-CNPq), NepheGO - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação em Goiás UFG (DGP-CNPq).

E-mail: fabiane_oliveira@ufg.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8674116539032285>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8617-6231>

ⁱⁱ **José Firmino de Oliveira Neto**, Universidade Federal de Goiás.

Graduado em Pedagogia e Licenciado em Ciências Biológicas. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Vice-coordenador do grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - UFG/Câmpus Goiás. Membro do Núcleo de Formação de Professores da FE/UFG; da Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO-UFG) e do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (UFF).

E-mail: josefirmino@ufg.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450281471017580>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0782-2149>

ⁱⁱⁱ **Priscilla de Andrade Silva Ximenes**, Universidade Federal de Goiás.

Pedagoga pela UFG. Mestre em Educação pela UFG/RC. Doutora em Educação pela UFU. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora estadual da ANFOPE/GO. Líder da RedeCentro (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil) e Nepie - Núcleo de Estudo e Pesquisa Infância Educação.

E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>